

A escolarização de alunos com deficiência intelectual:

políticas, práticas e processos cognitivos

Márcia Denise Pletsch - Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Regina Célia Linhares Hostins
Organizadoras

MM
Editora


CAPES

abpee
Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial

**A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

MÁRCIA DENISE PLETSCH
GEOVANA MENDONÇA LUNARDI MENDES
REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS
(ORG.)

A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: POLÍTICAS,
PRÁTICAS E PROCESSOS COGNITIVOS

São Carlos
Marquezine & Manzini
ABPEE
2015

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Copyright© 2015 dos autores

Diretoria da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (2014-2016)

Presidente

Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Vice-Presidente

Rosana Glat (UERJ)

1º Secretário

Márcia Denise Pletsch (UFRRJ)

2º Secretário

Elsa Midori Shimazaki (UEM)

Tesoureiro

Vera Lúcia Messias Filho Capellini (Unesp de Bauru)

Conselho Fiscal

Dulcéria Tartuci (UFG – Campus Catalão)

Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)

Antonio Carlos do Nascimento Osório (UFMS)

Comitê Editorial

Eduardo José Manzini (Editor)

Marilda Moraes Garcia Bruno (UFGD)

Sadao Omote (Unesp)

Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)

Conselho Editorial

Alexandra Anache Ayache (UFMS)

Claudio Roberto Baptista (UFRGS/FACED)

David Rodrigues (Faculdade de Motricidade Humana/Portugal)

Denise Meyrelles de Jesus (UFES)

Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Gilberta M. Jannuzzi (Unicamp)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UFPA)

Leila R. O. P. Nunes (UERJ)

Lúcia de Araújo Ramos Martins (UFRN)

Luciana Pacheco Marques (UFJF)

Maria Amélia Almeida (UFSCar)

Maria Piedade Resende da Costa (UFSCar)

Miguel Cláudio M. Chacon (Unesp-Marília)

Mônica Magalhães Kassar (UFMS, Corumbá)

Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)

Pilar Lacasa (Universidad de Alcalá - UAH-Espanha)

Rosângela Gavioli Prieto (USP)

Sadao Omote (Unesp-Marília)

Soraia Napoleão Freitas (UFMS)

Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)

Valdelúcia Alves da Costa (UFF)

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - Unesp - Campus de Marília

E74 A Escolarização de alunos com deficiência intelectual : políticas, práticas e processos cognitivos / Márcia Denise Pletsch, Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Regina Célia Linhares Hostins (org.). – São Carlos : Marquezine & Manzini : ABPEE, 2015.

250 p. –

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-67256-25-2

1. . Educação especial. 2. Inclusão em educação. 3. Deficientes mentais - Educação. 4. Cognição. I. Pletsch, Márcia Denise. II. Mendes, Geovana Mendonça Lunardi. III. Hostins, Regina Célia Linhares.

CDD 371.9

SUMÁRIO

Introdução

Observatório de Educação na área de Deficiência intelectual:

a pesquisa colaborativa como possibilidade na produção do conhecimento

Márcia Denise Pletsch; Geovana Mendonça Lunardi Mendes;

Regina Célia Linhares Hostins 7

PARTE I

ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA

Educação e Desenvolvimento Humano: Modos de Mediação

e Participação nos Meandros das Práticas Educacionais Inclusivas

Flávia Faissal de Souza; Débora Daínez;

Lavinia Lopes Salomão Magiolino 15

Pesquisas, Práticas e Experiências sobre os Processos de Ensino e

Aprendizagem de Alunos com Deficiência Intelectual e Múltipla

em Escolas Públicas da Baixada Fluminense

Maira Gomes de Souza da Rocha; Leila Lopes de Avila 31

PARTE II

PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E LABORAÇÃO CONCEITUAL

Processos Cognitivos da Aprendizagem de Alunos com Deficiência

Intelectual: uma Pesquisa em Rede

Aldarlei Aderbal da Rosa; Marilene Faria Büttgenbender; Rosângela Kittel;

Simone de Mamann Ferreira; Geovana Mendonça Lunardi Mendes 47

Elaboração e Apropriação Conceitual na Escolarização de Alunos com

Deficiência Intelectual

Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira; Daniele Francisco de Araújo

Marcela Francis Costa Lima; Márcia Denise Pletsch 55

Elaboração Conceitual de Crianças com Deficiência Intelectual nos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Regina da Silva Mendes; Idorlene da Silva Hoepers;

Camila Baggio do Amaral 71

O Gato É um Felino....Diz Cecília! O Gato É Muito Bonzinho...

Diz Manuela!

Simone Hermes dos Santos Almeida; Fernanda Pazini Cavalheiro Linassi;

Regina Célia Linhares Hostins 89

Elaboração Conceitual do Adolescente com Deficiência Intelectual dos Anos Finais do Ensino Fundamental <i>Carine Marques Franco Martins; Cristiane da Silva; Leticia Soldateli Martins; Regina Célia Linhares Hostins</i>	109
--	-----

Dr. Baguncinha: Um Jogo Digital para a Elaboração Conceitual na Perspectiva da Inclusão Escolar <i>Adriana Gomes Alves; Karla Demonti Passos Cathcar; Regina Célia Linhares Hostins</i>	127
--	-----

PARTE III

POLÍTICA DE INCLUSÃO ESOCALAR: FORMAÇÃO, AVALIAÇÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A (Não) Participação dos Sujeitos com Deficiência Intelectual nas Avaliações Nacionais <i>Andréa Perelmutr Gonçalves; Sandy Varela Chisto</i>	149
--	-----

O Estudo dos Campos de Tradução de uma Mesma Política: Análise das Tecnologias Digitais no AEE <i>Marília Segabinazzi; Geovana Mendonça Lunardi Mendes; Márcia Denise Pletsch</i>	159
--	-----

Formação Generalista ou Formação Específica: uma Análise de Currículo <i>Gabriella Goularte Rosa; Yasmin Ramos Pires; Nathália Andregtoni</i>	179
--	-----

Atendimento Educacional Especializado para a Turma Toda na Educação Infantil: Desafios e Possibilidades <i>Aldarlei Aderbal da Rosa; Marilene Faria Büttgenbender</i>	193
--	-----

O Atendimento Educacional Especializado na Perspectivas da Educação Inclusiva em uma Escola de Educação Integral <i>Rosângela Kittel</i>	205
---	-----

O Atendimento Educacional Especializado e a Deficiência Intelectual nas Pesquisas de Pós-Graduação <i>Valdirene Stiegler Simão; Valéria Becher Trentin; Regina Célia Linhares Hostins</i>	217
--	-----

Sobre os autores.....	241
-----------------------	-----

INTRODUÇÃO

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO NA ÁREA DE DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: A PESQUISA COLABORATIVA COMO POSSIBILIDADE NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Márcia Denise Pletsch

Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Regina Célia Linhares Hostins

As atuais sociedades constituem um terreno particularmente estimulante para a comparação em educação. Quero primeiro insistir no fato de a educação ser um elemento central tanto dos processos de globalização econômica e cultural como das tendências de união política que estão em curso em certas regiões do mundo. Jurgen Schriewer (1992) sublinha muito justamente que: “O sobrevoar dos diferentes campos de pesquisa comparativa mostra bem que é no domínio das políticas educativas e no das orientações respeitantes a investigação educacional, muito mais do que no domínio das políticas econômicas, sociais ou ambientais, que o grau de estandarização das estruturas organizacionais, modelos de intervenção e discursos reformadores alcança seu mais alto nível”. [...]. Consequentemente, parece-me útil postular que o esforço comparativo deve respeitar como condição primeira o reconhecimento da “indissolúvel individualidade do outro” (NÓVOA, 2009, p.52-53, grifo do autor).

Desde os anos de 1980, têm crescido e se disseminado pesquisas e publicações em periódicos e eventos científicos no campo da Educação Especial. Aumentou, também, o número de grupos e de linhas de pesquisa na Pós-Graduação. Contudo, apesar dos avanços acadêmico-científicos, ainda enfrentamos enormes desafios na produção do conhecimento; no que se refere, sobretudo, ao processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual, múltiplas e outras condições mais severas, que exigem práticas pedagógicas e curriculares diferenciadas.

Nesse sentido, nossa proposta, neste livro, é apresentar dados de pesquisa a partir de uma investigação colaborativa e coletiva. Investigações dessa natureza têm crescido e mostrado novas possibilidades de produção

do conhecimento acerca dos processos de ensino e de aprendizagem e das práticas pedagógicas dirigidas para esses sujeitos. Para tal, tomaremos como base as experiências do Observatório da Educação na área da deficiência intelectual, realizadas em parceria pelos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), em 10 municípios (sete no Rio de Janeiro e três em Santa Catarina) e mais uma instituição escolar, de nível federal, por meio do projeto *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*, financiado pelo Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES)¹.

O referido projeto analisa as dimensões que envolvem a escolarização de alunos com deficiência intelectual, especialmente as que se referem ao ensino e à aprendizagem desses estudantes nas classes regulares (Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos), no Atendimento Educacional Especializado e ao seu consequente desempenho nas avaliações nacionais em termos de rendimento escolar. O estudo objetiva, ainda, entre outros aspectos, examinar os caminhos percorridos por esses sujeitos na construção de conceitos científicos prioritariamente desenvolvidos no espaço formal de educação a partir da intervenção educacional. Também analisa aspectos relacionados à avaliação escolar e à participação dos alunos com deficiência intelectual em avaliações de larga escala.

Em termos metodológicos, a pesquisa colaborativa é formada por redes de pesquisadores (professores do Ensino Superior) que desenvolvem suas investigações em colaboração com professores da Educação Básica. Tais investigações lidam com enormes desafios, pois, ao mesmo tempo que eventualmente possibilitam avanços teóricos, também explicitam problemas, processos e categorias que vão se evidenciando no trabalho de campo e para os quais nem sempre se tem respostas teóricas apropriadas ou consolidadas. É com esse objetivo que temos defendido o diálogo constante entre os docentes do Ensino Superior e da Educação Básica para aprimorar os procedimentos de coleta e análise dos dados, sobretudo em função da

¹ No ano de 2013, o projeto teve apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), por meio do edital apoio a projetos de pesquisa na área de humanidades/2011 (Proc. n.º 110.061/2012).

impossibilidade de controlar as variáveis sociais em que as escolas se localizam. Todavia, faz-se necessário alertar para os “riscos” que essa relação enfrenta no que diz respeito ao necessário estranhamento científico em relação ao objeto de estudo.

Por outro lado, do nosso ponto de vista, o debate sobre a pesquisa colaborativa não deve pôr de lado o diálogo com a Educação Especial e o aperfeiçoamento de metodologias tradicionais nessa área, até mesmo aquelas consideradas aplicadas ou de intervenção. Em outros termos, a escolha dos procedimentos metodológicos mais apropriados para desenvolver uma pesquisa deve levar em consideração o problema de investigação e os objetivos a serem alcançados.

Além disso, atrelado ao desafio de realizar pesquisa colaborativa, o grupo também tem se aventurado no desenvolvimento de pesquisa comparada. Conforme Nóvoa destaca as preocupações apresentadas na epígrafe deste texto, entendemos, assim como o autor, que estamos em um especial momento na proliferação de práticas estandardizadas nos modos de ser escola, e que os estudos comparados têm uma grande possibilidade de apontar alguns dos limites dessas práticas, não perdendo de vista as singularidades de cada realidade específica.

É com base nessas premissas que apresentamos ao leitor um conjunto de estudos realizados de forma colaborativa durante os dois primeiros anos da investigação, focando a escolarização de pessoas que apresentam deficiência intelectual e a sua apropriação dos conceitos científicos a partir dos referenciais da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores. Tais análises são realizadas em diálogo com pesquisas contemporâneas de diferentes áreas, como a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, entre outras, e as diretrizes políticas oficiais que indicam a proposta de inclusão escolar para garantir os direitos educacionais dessa população.

A partir dessas perspectivas, organizamos o livro em três eixos de concentração: *Ensino e Aprendizagem na Escola; Processos de Aprendizagem e Elaboração Conceitual; Políticas de Inclusão Escolar: formação, avaliação e Atendimento Educacional Especializado.*

Abrimos o livro com o primeiro eixo, unindo um conjunto de textos os quais abordam o desenvolvimento humano no contexto das pro-

postas de Educação Inclusiva e, em seguida, apresentam dados sobre como tais políticas se materializam na prática do cotidiano escolar em escolas da Baixada Fluminense.

Dando continuidade às reflexões, unimos, no segundo eixo, um conjunto de textos sobre os modos de apropriação das aprendizagens culturais, apresentando artigos que trazem os resultados sobre como os sujeitos com deficiência intelectual elaboram conceitos científicos a partir das práticas pedagógicas a eles dirigidas em diferentes níveis educacionais. Igualmente, os textos focam nas possibilidades de avaliação dos processos de elaboração conceitual.

Em seguida, no último eixo, unimos artigos que discutem a implementação das políticas de inclusão escolar nas redes participantes da pesquisa. Os textos apresentam dados sobre o uso das tecnologias digitais no espaço das salas de recursos multifuncionais e reflexões sobre a relação e participação de alunos com deficiência intelectual nas avaliações em larga escala, mostrando as tensões e as contradições dessas avaliações diante das políticas de inclusão escolar. Os textos, nesse eixo, também discutem propostas de formação inicial e continuada de professores frente às demandas colocadas pela política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o próprio Atendimento Educacional Especializado.

A partir dessas considerações, entendemos que o presente livro, fruto das ações e das pesquisas desenvolvidas pelos grupos que constituem o projeto, contribui para a produção científica, visto que a constituição de redes colaborativas - áreas de conhecimento em uma relação intra e inter - articulam conhecimentos e processos de investigação nos campos da Educação e da Educação Especial.

Trata-se de um esforço inicial desse coletivo de pesquisadores para colocar em evidência alguns aspectos que são chaves na discussão das práticas de escolarização de sujeitos com deficiência. São eles:

- ◆ A necessidade de desenvolver-se pesquisa colaborativa, unindo-se pesquisadores experientes com doutorandos, mestrandos, professores da Educação Básica, alunos da Graduação.

- ◆ O esforço de realizar-se pesquisa comparada, considerando-se a especificidade de pesquisas em redes, que unem contextos diversos e complexos.
- ◆ O deslocamento das pesquisas sobre Inclusão Escolar para questões que são chaves no processo de escolarização, como os processos de aprendizagem e de elaboração conceitual, reforçando a ideia do tipo de escolarização que defendemos e de que estamos dispostos a investigar, intervir e contribuir.

É com esse espírito que esperamos contribuir com a discussão e a produção científica sobre os diferentes modos e processos de escolarização de pessoas com deficiência intelectual.

REFERÊNCIA

NÓVOA, A. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. In: BELLO DE SOUZA, D.; MARTINEZ, S. *Educação Comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009. p.23-62.

PARTE I
ENSINO E APRENDIZAGEM
NA ESCOLA

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: MODOS DE MEDIAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NOS MEANDROS DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS¹

Flávia Faissal de Souza

Débora Dáinez

Lavínia Lopes Salomão Magiolino

A política de Educação Inclusiva vem, ao longo dos anos, dando maior visibilidade a problemas históricos e estruturais do sistema educacional brasileiro já conhecidos: o descompasso entre a realidade concreta das escolas e as políticas propostas marcadas, muitas vezes, por uma visão idealizada de educação, de aluno e de escola; o papel da escola em resolver problemas que têm sua gênese fora dela, como a pobreza e os processos de exclusão de direitos; a intensificação de demandas do trabalho docente, marcada pela precarização das condições; e a estrutura de formação inicial e continuada na qual os professores estão inseridos (LAPLANE, 2004; LIBÂNEO, 2008; OLIVEIRA, 2011; SAVIANI, 2009; FREITAS, 2012; KASSAR, 2012; SOUZA, 2013, SOUZA; PLETSCHE, 2015; entre outros).

Em meio às contradições das políticas educacionais brasileiras, a política de Educação Inclusiva, hoje, com estatuto de política de Estado,

¹ Os conceitos aqui trazidos foram trabalhados pelas autoras em uma ação de formação docente, 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, Instituto Multidisciplinar – Campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) de Nova Iguaçu, por meio do projeto 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 (2013-2017).

indica a matrícula de todos os alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtorno global do desenvolvimento na rede regular de ensino, com a mínima distorção idade-série e suporte do atendimento educacional especializado, oferecido no contra-turno (BRASIL, 2008, 2009).

Nesse cenário, a defesa da Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva vem se dando em face de disputas de distintos campos políticos. Nas Diretrizes Nacionais da Educação Inclusiva, inseridas nas políticas educacionais de universalização da Educação Básica, explicitam-se ideias e interesses (neo)liberais, conforme proposta dos organismos internacionais (FREITAS, 2012; OLIVEIRA, 2011; GARCIA, 2010; PRIETO, 2010, entre outros). Tais diretrizes são sustentadas pela teoria do capital humano², nas quais a educação é “[...] um meio para desenvolver o capital humano, para melhorar o desempenho econômico, as capacidades e as escolhas individuais, a fim de desfrutar das liberdades de cidadania” (UNESCO, 2005).

A ideia do desenvolvimento humano que sustenta essa afirmação refere-se à assumida nos estudos do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Essa noção de desenvolvimento humano tem a ver com a construção de capacidades para que os indivíduos exerçam suas escolhas e participem plenamente da vida social em seus diversos níveis. Ou seja, o indivíduo é livre e responsável pelo seu processo de desenvolvimento. Cabe a ele, pelas suas escolhas, a construção da sua condição de vida. E, em razão de o foco ser direcionado às áreas da economia, da saúde e da educação, esta última se constitui na principal ferramenta para a construção dessas capacidades individuais (PNUD, 2010, p.2).

Um dos conceitos chaves dessa perspectiva é o *empowerment*³ da pessoa com deficiência, ou seja: criar meios para que o sujeito possa “[...] adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias para assumir as chances da própria vida. Trata-se de facilitar a capacidade dos indivíduos

² Essa teoria subsidiou uma concepção tecnicista do ensino e da organização da escola; assume a ideia de que a educação é pressuposto do desenvolvimento econômico e do indivíduo, visto que o homem e seu conhecimento, com base na valorização do capital, são concebidos por sua função de engrenagens do sistema econômico. Essa concepção também vem dando suporte às formas de investimento no setor educacional com base em ideias do mercado (MINTO, 2006).

³ Apoiados em Mendes (2006), que afirma não haver tradução precisa para o termo, mantivemos o original, que significa: “transferir ou devolver o controle da própria vida à pessoa com deficiência”.

(e grupos) para tomar suas próprias decisões, [...] moldar seus próprios destinos” (UNESCO, 2005, p.28). Assim, educar significa a facilitação de capacidades inerentes ao indivíduo com deficiência, para que este tenha liberdade de inserir-se no mercado e colaborar com a instância econômica da nação de maneira autônoma.

Essa noção, de diferentes maneiras, acaba por engendrar práticas sociais e escolares. Isso acontece, muitas vezes, sem que nós, professores e professoras ou profissionais da educação de maneira geral, paremos para refletir sobre as intenções e as disputas de projeto societário que estão em jogo nas políticas educacionais. Outrossim, de como o desenvolvimento pode se articular à educação ou de como esta, na realidade, pode impactar o processo e os sujeitos no fazer pedagógico. Quer dizer, muitas vezes não nos indagamos sobre as condições reais de desenvolvimento no contexto escolar, sobre as possibilidades e os limites que essa esfera engendra. Podemos enumerar inúmeros fatores que constituem as condições de efetivação das práticas cotidianas escolares, tais como: tempo, espaço, estrutura, organização, recursos, saberes, etc.; nas quais diferentes desafios se colocam aos professores e às professoras que assumem a tarefa de educar, sobretudo, quando orientamos os nossos olhares para o desenvolvimento de alunos com deficiência.

Sob uma ótica diferente, ancoradas em uma perspectiva histórico-cultural, compreendemos o desenvolvimento humano como um processo dinâmico e intermitente de trabalho do homem sobre o homem. Tal processo é forjado na trama das relações sociais nas quais o sujeito está imerso e que o constituem (VIGOTSKI, 1984, 1995, 1996, 2000). Ressaltamos, portanto, a complexidade do desenvolvimento (entrelaçamento do biológico e do cultural) e suas possibilidades de realização nas condições concretas de vida, destacando a importância da educação.

É possível notar que educação e desenvolvimento também se entrelaçam nessa perspectiva, mas o modo como isso acontece pode marcar uma diferença e pode fazer alguma diferença nas relações de ensino. A ênfase, aqui, recai não na educação como modo de facilitar o desenvolvimento de capacidades inerentes ao indivíduo, mas no intenso processo de trabalho coletivo de constituição dos sujeitos e de produção de conhecimentos na trama das relações sociais e nas práticas escolares (SMOLKA et al., 2007).

Considerando as relações de ensino com base em uma perspectiva histórico-cultural, propomos um exercício do olhar para esse processo de desenvolvimento que se torna possível e viável nas práticas escolares. Para tanto, optamos por mobilizar algumas discussões teóricas a partir das análises de situações concretas vivenciadas e registradas em uma escola pública. Com isso, o presente texto se coloca como um convite à reflexão sobre a relação educação e desenvolvimento humano nas práticas pedagógicas no contexto da diversidade.

DESENVOLVIMENTO HUMANO: PRINCÍPIOS E CONCEITOS DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

É importante considerarmos que os trabalhos de Lev S. Vigotski, produzidos no século XX, nas particularidades do contexto social, cultural, político e econômico da antiga União Soviética, na época da Revolução Russa, chega ao Brasil na década de 1980 e se configura como fonte de inspiração para novas problematizações a respeito das condições e das possibilidades de desenvolvimento humano. Isso nos leva a pensar na história de produção do conhecimento e nos modos de como os seus estudos repercutem ainda hoje na área educacional.

Vale a pena destacar que o autor dedicou parte de seus estudos às questões do desenvolvimento na condição da lesão orgânica. Seus escritos sugerem que tratar de características do desenvolvimento que se apresentam como prototípicas e, ao mesmo tempo, idiossincráticas, supõe pensar nas múltiplas determinações que afetam a constituição do indivíduo e em como a estrutura biológica interage com o contexto social, culminando na produção de singularidades (VIGOTSKI, 1995, 1997).

Em diversos trabalhos, Vigotski (1997) faz críticas a teorias e a perspectivas em Psicologia que, em suas concepções sobre o psiquismo, desconsideravam pontos que ele tomava como fundamentais: o problema do afeto e da vontade, as relações entre as funções psicológicas na dinâmica da personalidade e a atividade humana (MAGIOLINO, 2014).

Para Vigotski (1984, 1995, 1996, 1997) e Luria (1991), o psiquismo humano é constituído pelo conjunto das funções psicológicas (atenção, memória, imaginação, pensamento, percepção, emoção, motricidade, lin-

guagem, etc.), e seu funcionamento e interconstituição são marcados pelo uso e pela criação de instrumentos e signos sendo, portanto, enraizados na cultura. A dimensão semiótica do psiquismo, o princípio da significação, é importante para a compreensão do processo de apropriação das relações sociais (SMOLKA, 2000) e sua conversão em funções psicológicas (PINO, 2000), ressaltam as características da atividade mediada. Em outras palavras, a história de produção (de signos, de instrumentos técnicos, de artefatos e práticas culturais) e relações dos homens tornam-se condições de vida e de possibilidade de constituição das funções psicológicas especificamente humanas. Nesse sentido, é possível pensar na constituição do indivíduo, nas condições sociais concretas de desenvolvimento, na complexidade da organização do psiquismo humano afetado pela cultura e na possibilidade de emergência de novas formações com o trabalho de mediação e significação.

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 (VIGOTSKI, 1997, 2000).

É interessante ver como essas ideias sobre as relações entre as funções psicológicas são insistentemente (re)colocadas nos trabalhos do autor. Vigotski (1997), em um de seus últimos textos sobre a deficiência, aponta a relação de interdependência entre cognição e emoção, intelecto e afeto. Nas análises sobre as teorias que circulavam na época e tratavam da temática deficiência, Vigotski (1997) critica o fato de estas abordarem de forma isolada a problemática do intelecto e do afeto. Sua crítica se estende ao fato dessas perspectivas não considerarem essas dimensões de modo integrado no processo de desenvolvimento do sujeito. Segundo o autor, o pressuposto de que o *déficit* intelectual ocasionaria uma perturbação na vontade, reduzindo o interesse e, conseqüentemente, formas de participação social do sujeito, reduzia a complexidade do funcionamento psicológico. No intuito de deslocar essa forma de abordar, Vigotski (1997) argumenta sobre a unidade intelecto-afeto, a integralidade das funções psicológicas, e mostra que a esfera afetiva também participa da atividade volitiva. Logo, o autor

aponta para as zonas de possibilidades de desenvolvimento integral do sujeito, indicando a necessidade de colocar-se como centro de investigação a relação intelecto-afeto-vontade – unidade indivisível móvel e variável – nas condições de vida e de educação.

Ainda, pensando sobre a relação afeto e intelecto, trazemos para a discussão o conceito de compensação - ideia recorrente naquele momento histórico a respeito da problemática da educação e do desenvolvimento do indivíduo com deficiência. Vigotski (1997), ao entrar em contato com as discussões da época sobre esse conceito, pondera os efeitos negativos que o modo de conceber a compensação de forma mística, orgânica e subjetivista poderia acarretar no processo de ensino. Assim, a partir dos princípios explicativos de sua teorização (sociogênese, mediação, significação, interfuncionalidade das funções psicológicas), o autor elabora uma noção ressaltando o papel do outro e as leis gerais de desenvolvimento. O seu intuito, nesse processo de reformulação conceitual, foi, justamente, deslocar o foco no limite e na falta inferida na condição de lesão orgânica e ampliar a forma de conceber o desenvolvimento do sujeito com deficiência, chamando a atenção para os *modos* e os *meios de mediação* que se tornam, inclusive, *condição de desenvolvimento* (DAINEZ, 2014).

Em relação às diferentes formas de compreender a mediação, não somente como circunstância (imediatamente visível), mas, sobretudo, como um princípio teórico, Smolka e Nogueira (2002, p.83) discutem 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”. 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.

Portanto, como vamos notando, Vigotski (1993) argumenta sobre a condição de desenvolvimento humano a partir da mediação semiótica, pelo signo e pela palavra, pelo outro social. Essa relação, em que o outro é fundamental para significar o mundo histórico-cultural, é possível e viabilizada pela linguagem – instrumento e, ao mesmo tempo, matéria – especificamente humana.

Podemos compreender, assim, que a atividade humana individual só se constitui na dinâmica das relações sociais. Com isso, destacamos o potencial do desenvolvimento que pode ser produzido no modo de convocação e atribuição de sentido pelo outro. É no entretecimento da dimensão da mediação e da significação – a criação e o uso de signos dão-se na relação com o outro – que se torna possível a regulação da conduta, a emergência do ato volitivo, as novas formas de atividade psíquica.

A INSERÇÃO DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NAS PRÁTICAS ESCOLARES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO

A fim de darmos visibilidade analítica às discussões teóricas até aqui tecidas, selecionamos duas situações que compõem os dados construídos no contexto de um estudo de doutorado (DAINEZ, 2014). Vale ressaltar que o trabalho mencionado foi realizado no âmbito de uma pesquisa coletiva, com caráter longitudinal, em uma escola de periferia pública municipal de Ensino Fundamental e que buscava analisar as condições de desenvolvimento humano e as práticas de ensino contemporâneas (SMOLKA et al., 2011)⁴.

Nessas situações, o aluno em foco é André que, na época da pesquisa de campo realizada na escola, estava com 11 anos de idade e frequentava uma sala de aula do 5º ano formada por 28 alunos.

André, sujeito com deficiência múltipla, diagnosticado com Síndrome de Angelman⁵, no ano de 2010, não falava e realizava poucos movimentos voluntários de membros superiores. Sua comunicação era ainda mais prejudicada por não ter sido inserido em nenhum tipo de sis-

⁴ Trata-se de um projeto de pesquisa, contemplado pelo Programa Melhoria do Ensino Público da Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo (FAPESP), cuja duração foi de três anos. Devido a sua abrangência, o projeto foi organizado em quatro eixos, a saber: Estudo dos anos iniciais do Ensino Fundamental; Estudo dos anos finais do Ensino Fundamental; Estudo das condições e práticas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; Estudo das formas de gestão e trabalho docente. Ao longo do tempo, 19 pesquisadores participaram do estudo. Entre estes, estavam professores e alunos de Pós-Graduação e Graduação, e professores da rede de ensino que atuavam na escola pesquisada. As autoras participaram do projeto em diferentes momentos desde sua formulação até sua realização.

⁵ Na Classificação Internacional de Doenças (CID 10) (OMS, 2008), essa patologia é definida como distúrbio genético-neurológico. As principais características dessa síndrome descrita na literatura médica são: deficiência intelectual severa, incapacidade de falar, dificuldade de controle motor acompanhado de espasmos frequentes, distúrbio no sono, convulsões, gargalhadas descontextualizadas.

tema de comunicação alternativo. Era usuário de uma cadeira de rodas e não tinha autonomia para realizar atividade alguma, nem mesmo as de necessidades básicas. Na escola, o aluno dormia a maior parte do tempo.

A história de André nessa escola é marcada, desde sua entrada, na primeira série do Ensino Fundamental, em 2006, por uma avaliação clínica que prescrevia que as práticas educacionais junto ao aluno deveriam ser circunscritas às atividades de estímulo visual e sonoro, a fim de mantê-lo em estado de alerta para observar as formas de respostas. Essas práticas foram sustentadas sem revisão ou mesmo indagação no decorrer de quatro anos. Ao longo desse tempo, encontramos nas fichas de avaliação pedagógica do aluno algumas ponderações sobre suas impossibilidades: “Seu desenvolvimento é bastante limitado, por isso as atividades são restritas e específicas”; “É muito difícil perceber o desenvolvimento cognitivo do aluno”; “O aluno apresenta, como é característico da síndrome, limitações severas de movimento, fala e coordenação motora”.

No ano de 2010, uma professora recém-chegada na escola, assume o 5º ano no qual André estava matriculado. Nas relações com o aluno, essa professora começa a indagar-se sobre as possibilidades de desenvolvimento, os modos de participação dele nas aulas e as práticas de estimulação que se colocavam como objetivo educacional.

SITUAÇÃO 1

Início da aula. A pesquisadora chega à sala de aula e encontra André em sua cadeira de rodas, atrás da mesa da professora, dormindo [...]. Depois de algum tempo, a professora se aproxima dele, o chama, tocando em seu braço, e pergunta: “*André você quer água?*” (ela pega o copo de plástico na mochila do aluno e balança de um lado para o outro, ao mesmo tempo em que faz a pergunta). André acompanha o movimento, virando a cabeça de um lado para o outro. A professora repete o movimento e pergunta: “*Você não quer mesmo?*”. André continua acompanhando com movimentos de cabeça o movimento do objeto realizado pela professora. Ela coloca o copo em cima da mesa de André e, observando o aluno, começa a explicar para a turma a realização de uma atividade sobre a Páscoa. André pega o copo e derruba um pouco de água em si mesmo. A professora, que prestava atenção nele, se aproxima, arruma a fralda em baixo da boca dele e diz “*Você vai derrubar toda essa água em você?*”. [...]. A professora passa nas carteiras

dos alunos. André tosse, como se estivesse afogando com a água. A professora, imediatamente, percebe e se aproxima do aluno, limpa a boca e ajeita o copo de água na sua boca, levantando um pouco a sua cabeça. (Registro Diário de Campo 29.3.2010).

No início da situação descrita, observamos o lugar físico ocupado pelo aluno na sala de aula e seu modo de inserção: ele está atrás da mesa da professora e está dormindo. A professora, ciente dos parâmetros indicados pela equipe clínica, ao se dar conta das condições do aluno, *estimula* visualmente André com o copo de água - balança o copo de um lado para o outro em um movimento contínuo, esperando que ele a acompanhe.

No entanto, mesmo com o foco nesse trabalho de estimulação, a professora faz tentativas de interagir com o aluno e *fala* com ele. Ao perguntar para o aluno se ele quer água, insere-o em uma relação de interação e interlocução. Diante do silêncio, a professora indaga novamente e, enfrentando o silêncio, deixa o copo com água na mesa dele. Essa ação nos leva a pensar em uma possível expectativa em relação à reação do aluno - pegar o copo e tomar a água que vai além de um trabalho de estimulação. Enquanto explica para a turma uma atividade, a professora *observa* André.

Ao estimular, perguntar, deixar o copo sobre a mesa e observar o aluno - ainda que de longe - a professora abre a possibilidade para que André realize o gesto de pegar o copo e tentar tomar água, que aparece seguido na cena. Esse é um movimento extremamente difícil para ele, pois requer controle e coordenação motora. A professora *cria* condições para a emergência do gesto do aluno. Diante da dificuldade dele, que acaba derubando a água, observamos que a professora ainda intervém, orientando a sua própria ação para o *cuidado* com o aluno.

Nessa situação, percebemos como na atividade de estimular, observar e cuidar, as recomendações dos especialistas clínicos vão sendo apropriadas e como vão se reiterando no processo de escolarização desse aluno, marcando as suas condições de participação nas práticas escolares - “as atividades são restritas e específicas” relatadas nas avaliações escolares e prescritas por seu desenvolvimento “bastante limitado”. No entanto, percebemos, também, como tais atividades começam a ser redimensionadas na e pela ação de *orientar e interpretar* movimentos e expressões do aluno,

abrindo possibilidades a novas formas de mediação da professora. São essas diferentes ações, gestos e formas de mediação, por sua vez, que criam condições para a emergência de novas possibilidades de participação do aluno nas relações de ensino.

SITUAÇÃO 2

A turma assiste a um filme de animação, “Os sem floresta”, que envolvia o assunto do Ecossistema. A professora senta-se com André, ao seu lado, no fundo da sala.

1. André: (olha fixamente para o copo de água na mão da professora).
2. Professora: (segurando o copo de água de André com a mão direita, aponta para a TV) “*Olha lá, André. Olha lá*”.
3. André: (com o chocalho na mão, olha para a mão da professora que segurava o seu copo de água, respectivamente, conforme o movimento que ela faz, e sorri. Acompanha com o olhar e com o movimento de cabeça para o lado e para frente o movimento do braço da professora).
4. Professora: (deixa de fazer o movimento e coloca o copo que segurava numa mesa ao lado. Aponta com o dedo indicador para a TV) “*Lá, ó. Olha lá, o filme André*”.
5. André: (olha para a mão da professora e não para a TV).
6. Professora: “*Olha lá. Olha lá*” (apontando para a TV. Arruma a cadeira de André de modo a ficar mais bem situado em relação à direção da TV).
7. André: (boceja e olha para o rosto da professora).
8. Professora: (aponta para a TV) “*Olha lá, o filme*”. (Limpa com uma fralda a boca de André).
9. André: (olha para a TV).
10. Professora: (olha para o aluno e diz para a pesquisadora que registrava a situação) “*Ele está olhando*”. (Registro Videogração, 24.9.2010).

Nessa nova cena, o objeto de desejo repete-se: André olha fixamente para o copo de água na mão da professora. Agora, a expectativa do movimento inverte-se - não é mais a professora que espera a resposta motora de André ao seu estímulo visual, mas André que parece esperar por ela.

A professora aponta para a TV dizendo: “*Olha lá, André. Olha lá*”. André ainda olha para a mão da professora, sorri, acompanha com o olhar e com o movimento de cabeça, para o lado e para frente, o movimento do braço da professora. Em seguida, ela deixa de fazer o movimento e coloca o copo que segurava em uma mesa ao lado. Dessa vez, a ação da professora não se encerra ali. Ela deixa o copo, mas, ao mesmo tempo, aponta com o dedo indicador para a TV: “*Lá, ó. Olha lá, o filme André.*”. Ele insiste em olhar para a mão da professora e não para a TV. A professora arruma a cadeira dele para que ele possa ficar mais bem situado em relação à direção da TV. Logo a seguir, André olha para a TV e concentra sua atenção nessa atividade por algum tempo.

A professora, agora, *orienta a atenção* para algo que não se encerra na ação de estimulação e resposta sensorial. A atenção é orientada pela ação da professora para algo novo - o filme. Na e pela mediação da professora, um novo modo de participação e apropriação de uma prática social torna-se possível – assistir a um filme na escola com os colegas.

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. André ocupa um novo lugar e participa das atividades de um outro modo: está acordado, sentado ao lado da professora em uma das fileiras no fundo da sala, posicionado para ver o filme junto aos colegas.

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 entretecem-se, emaranham-se, conflitam e, nesse processo, André se desenvolve e se constitui.

A partir desses excertos, podemos apontar que, mesmo nas condições mais adversas (orgânicas, sociais, educacionais, econômicas, entre outras), algo pode ser produzido na relação com o outro no processo educacional – novas ações, novos gestos, significados e afetos – que abre possibilidades para o desenvolvimento. Destacamos, aqui, as formas de interação e as possibilidades de desenvolvimento que se constroem nas relações de ensino.

Contudo, ainda se faz necessário questionar as condições e o fato de ser adequado ou não a presença de André nessa sala de aula com uma estrutura tão precária. Ou, até mesmo, indagar-nos sobre a pertinência desse aluno estar inserido em um 5º ano do Ensino Fundamental. E, ainda, questionar as condições e as possibilidades de desenvolvimento no decorrer do processo de escolarização mediante, por exemplo, à mudança de professores na etapa seguinte do Ensino Fundamental. O que asseguraria a continuidade do processo iniciado aqui, nesse contexto, de inclusão e de educação?

De fato, essas são questões fundamentais, sobretudo ao pensarmos nas políticas de Educação Inclusiva, seus paradoxos, suas contradições e seus limites. Lembramos que Vigotski (1997), ao tratar da Educação Especial em seu tempo, reiterou o argumento de que o objetivo da educação do aluno com deficiência deve ser o mesmo que o dos alunos sem deficiência, qual seja: o desenvolvimento cultural das funções psicológicas do sujeito. No entanto, os caminhos e os meios para atingir esse propósito são diversos e incidem, justamente, *no trabalho coletivo de criação*, de novos modos de participação e de inserção dos sujeitos nas práticas sociais⁶ e de novos recursos e instrumentos, como vimos nas situações apresentadas. E, também, a inserção de novas formas de suporte ao trabalho do professor e à família, que, a nosso ver, devem se traduzir também em políticas públicas e não apenas na ação isolada de professoras encerradas em suas precárias salas de aula.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com o intuito de abordar a íntima relação entre educação e desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural e suas implicações po-

⁶Essa ideia tem sido ressaltada por autores contemporâneos (GÓES, 2002, 2008; CARVALHO, 2006; DAINEZ, 2014; DAINEZ; SMOLKA, 2014, entre outros) no sentido de projetar formas que rompam com a ideia dos padrões estruturados do desenvolvimento e da maneira única de aprendizagem, que considerem a diversidade como constitutivo do humano e viabilizem fecundas experiências de ensino aos alunos com deficiência.

líticas e pedagógicas, chamamos a atenção para os processos de mediação nas relações de ensino e seus efeitos na constituição do sujeito. Para tanto, na discussão teórica, apontamos para a interfuncionalidade das funções psicológicas e para a integralidade do desenvolvimento, o que viabiliza deslocarmos o foco da lesão, do *déficit* para a emergência de novas possibilidades que podem ser produzidas nas relações e nas práticas educacionais.

Detivemo-nos na análise das microrrelações que se produzem no cotidiano escolar envolvendo um aluno com complexas condições que o afetam. Orientamos o olhar para as minúcias, os pequenos gestos (da professora e do aluno) produzidos na relação de ensino e destacamos o ato de ensinar e as possíveis repercussões nos modos de participação do aluno na dinâmica da aula. Vemos como os modos de convocação da professora (com foco para o cuidado e estimulação ou para a participação em uma atividade coletiva) afeta a participação do aluno nas práticas e na apropriação do conhecimento. Nesse processo, ressaltamos o papel central da mediação sustentada pela ideia da possibilidade e não de limitação do desenvolvimento.

Vale a pena cogitarmos hipóteses sobre como os gestos do aluno (a mudança da orientação do olhar, do copo para a professora e para o filme, a tentativa e o esforço de controle postural e dos movimentos motores) viabilizados nas relações com a professora podem tornar-se indicativos do processo de constituição da dimensão afetivo-volitiva, e de como essa esfera se inscreve no processo de constituição do sujeito, subsidiando a criação de novos processos psicológicos. Portanto, o caso do aluno em foco, levamos a olhar para essa esfera que, muitas vezes, se apaga em detrimento do trabalho orientado para um desenvolvimento cognitivo, como se essas fossem duas dimensões isoladas que pudessem ser trabalhadas separadamente.

Se, por um lado, podemos notar, neste estudo, a inquietação e a sensibilidade de uma professora em criar modos de convocar um aluno que demanda condições específicas de ensino, e o potencial de desenvolvimento que pode ser construído no miúdo das relações e formas de mediação; por outro, apontamos para a solidão, o esforço e o desdobramento individual dessa professora na realização do trabalho pedagógico e para a falta de suporte que incide nas condições de ensino. Essa tensão evidencia a implementação de uma política que privatiza uma responsabilidade pública, responsabi-

lizando individualmente ora o professor por não atender à diversidade, ora o aluno por apresentar incapacidades e não atingir o esperado.

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.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto Nº 6.949, de 25 agosto de 2009. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Seção 1, n.163, p.3.
- BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- CARVALHO, M. de F. *Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças*. Campinas, SP; Ijuí, RS: Autores Associados; UNIJUÍ, 2006.
- DAINEZ, D. *Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural*. 2014. 131f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- DAINEZ, D.; SMOLKA, A.L.B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.40, n.4, p.1093-1108, 2014.
- FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de Educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.33, n.119, p.379-404, 2012.
- GARCIA, R. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M. *Educação especial: diálogo e pluralidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p.11-24.
- GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p.95-114.
- GÓES, M.C.R. de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In.: BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M. (Org.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p.37-46.
- KASSAR, M.C.M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.33, n.120, p.833-849, 2012.

- LAPLANE, A.L.F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p.5-20.
- LIBÂNEO, J.C. Alguns aspectos da política educacional do Governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. *Revista HISTEDBR* [On-line], Campinas, n.32, p.168-178, dez. 2008.
- LURIA, A. *A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- MAGIOLINO, L.L.S. A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de constituição social do sujeito. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v.26, n.2, p.48-59, 2014.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v.11, n.33, p.387-405, 2006.
- MINTO, L. W. Teoria do capital humano. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teorias_do_capital_humano.htm>. Acesso em: 15 dez. 2012.
- OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.32, n.115, p.323-337, 2011.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. *Classificação internacional de doenças e problemas relacionados à saúde*. 2008. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm>>. Acesso em: 22 maio 2015.
- PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. *Educação & Sociedade*, Campinas, n.71, p.45-78, 2000.
- PNUD. *Relatório de Desenvolvimento Humano 2010*. Edição do 20º aniversário. A verdadeira Riqueza das Nações: vias para o desenvolvimento humano. Nova Iorque: IPAD/PNUD, 2010.
- PRIETO, R. Sobre mecanismos de reprodução de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K.M.; JESUS, D.M. *Educação especial: diálogo e pluralidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p.25-36.
- SAVIANI, D. *Sistema de educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação*. 2009. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2009.
- SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.20, n.50, p.26-40, 2000.
- SMOLKA, A. L. B. et al. *Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco*. Relatório final de pesquisa apresentado à FAPESP/ Programa Melhoria do Ensino Público - Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, 2011.

SMOLKA, A.L.B. et al. As relações de ensino na escola. In: DATRINO L.C.; MOGRABI S. (Org.). *Temas em debate - Multieducação*. Rio de Janeiro: SMERJ, 2007. p.1-39.

SMOLKA, A.L.B.; NOGUEIRA, A.L.H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p.77-94.

SOUZA, F.F. *Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar*. 2013. 277f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOUZA, F.F.; PLETSCH, M.D. Atendimento Educacional Especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual. *Educação e Fronteiras* [on-line], 2015. No prelo.

UNESCO. *Guidelines for inclusion: ensuring access to Education for all*. Paris: UNESCO, 2005.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L.S. *Fundamentos de Defectologia - Obras Escogidas*, v. V. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1997.

VIGOTSKI, L.S. *Incluye pensamiento y lenguaje conferencias sobre psicología - Obras Escogidas*, v.I I, Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1993.

VIGOTSKI, L.S. *Problemas del desarrollo de la psique - Obras Escogidas*, v. III. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1995.

VIGOTSKI, L.S. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.21, n.71, p.21- 44, 2000.

VIGOTSKI, L.S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PESQUISAS, PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA EM ESCOLAS PÚBLICAS DA BAIXADA FLUMINENSE¹

Maíra Gomes de Souza da Rocha

Leila Lopes de Avila

Ao longo dos anos, em nosso país, pesquisadores têm se interessado em realizar investigações na área da Educação Especial (SMOLKA et al., 2008; GLAT, 2008; 2009; PLETSCH; MENDES; HOSTINS, 2012; NUNES; WALTER; SCHIRMER, 2013; NUNES, 2014; PLETSCH, 2014; 2014a; 2015; PASSERINO et al., 2013, entre outros). As políticas de inclusão, bem como dimensões que envolvem a escolaridade de sujeitos com deficiência, têm motivado a produção acadêmica na área.

Nessa perspectiva, desde 2012, temos integrado o grupo de pesquisa *Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem* (UFRRJ), o qual tem se preocupado em desenvolver investigações focando, principalmente, em questões relacionadas ao desenvolvimento e aos processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência em diferentes redes municipais de ensino, em especial as localizadas na região da Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro.

¹ Este texto é fruto de pesquisas financiadas pelo Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (OBEDUC/CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

Atualmente, com esforços voltados ao público com deficiência intelectual e múltipla, o grupo em questão tem realizado análises sobre a escolarização desses sujeitos e as possibilidades que têm sido oferecidas para a sua aprendizagem, uma vez que o acesso ao sistema formal de educação já é garantido por força da lei (BRASIL, 1996, 2008, 2009). Desse modo, para além da inclusão no espaço escolar, tem havido a preocupação em analisar como esses sujeitos podem estar nesse ambiente e efetivamente aprendendo e se desenvolvendo nele.

Como principal aporte teórico para as análises, a perspectiva histórico-cultural tem contribuído para o estudo sobre o desenvolvimento humano e, especificamente, para um melhor entendimento de como esses sujeitos se apropriam dos processos de escolarização. Temos como principais referências o próprio Vigotski (1997; 2007; 2011) e estudiosos nacionais e internacionais que se utilizam desse referencial (OLIVEIRA, 1995; GÓES, 1995; PINO, 1995; 2001; SMOLKA, 1995; BAQUERO, 1998; GARCÍA; BEATÓN, 2004; VAN DER VEER; VALSINER, 2009; FICHTNER, 2010; COSTAS, 2012; DAINÊZ, 2012; KASSAR, 2013; SOUZA, 2013a).

Nessa perspectiva, nosso objetivo, neste capítulo, é discorrer sobre aspectos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem de educandos com deficiência intelectual e múltipla, relacionando-os a conceitos da perspectiva histórico-cultural e ao uso do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para fomentar práticas colaborativas entre professores da classe comum e do atendimento educacional especializado, previsto nas atuais políticas de inclusão (BRASIL, 2008; 2009). Essas questões serão cotejadas com os dados de nossas investigações realizadas em instituições públicas de ensino da Baixada Fluminense (RJ) durante o Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). Os aspectos que trataremos nas próximas linhas têm contribuído para que identifiquemos melhor as especificidades de desenvolvimento de educandos com as referidas deficiências. Especificidades que precisam ser conhecidas e trabalhadas a fim de que esses sujeitos não estejam apenas presentes nos contextos escolares, mas tenham garantido o acesso aos conhecimentos ali produzidos.

Para iniciar, evidenciamos os conceitos de deficiência múltipla e intelectual empregados em nossos estudos. A deficiência múltipla é enten-

dida em nosso grupo de pesquisa como a associação entre duas ou mais deficiências primárias (intelectual, física ou de natureza sensorial) em que a combinação entre estas pode acarretar impactos significativos na vida de uma pessoa (BRASIL, 1995; 2006; CARVALHO, 2000; ROCHA, 2014; ROCHA; PLETSCHE, 2015; PLETSCHE, 2015).

Em relação à deficiência intelectual, seguimos as indicações da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID) que a caracteriza

[...] pelas limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência origina-se antes dos dezoito anos de idade (AADID, 2010, p.5).

A investigação sobre deficiência múltipla aconteceu em duas salas de recursos multifuncionais - pertencentes à política do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2009; SOUZA, 2013) de uma escola pública no município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro. Tivemos como sujeitos da pesquisa quatro alunos (apresentando associação de deficiência intelectual com física e, em alguns casos, sensorial) e suas professoras do AEE.

Seguindo os pressupostos da pesquisa-ação (GLAT; PLETSCHE, 2012), o estudo desenvolveu-se entre 2013 e 2014 por meio do acompanhamento semanal das práticas pedagógicas voltadas aos alunos com múltiplas deficiências. Em paralelo, eram realizados encontros com as professoras do AEE para discussão e aprofundamento teórico sobre os processos de ensino e aprendizagem desses sujeitos com base em proposições da teoria histórico-cultural. Na coleta de dados, empregamos procedimentos como a observação participante (com registro em diário de campo), a análise de vídeos (pautada na abordagem microgenética)² e entrevistas semiestruturadas com as docentes. Para a análise dos dados, adotamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2011; BRAUN, 2012; GLAT, 2008).

Apesar dos severos comprometimentos dos alunos, a pesquisa evidenciou diversas potencialidades e possibilidades nos sujeitos acompa-

² Para mais informações, sugerimos a leitura de Góes (2000) e Pletsch e Rocha (2014).

nhados. Muitas dessas potencialidades só eram identificadas a partir do uso de recursos específicos como os provenientes das áreas de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa³. Recursos e estratégias que funcionavam como instrumentos externos de compensação (com base no conceito vigotskiano) contribuindo diretamente para progressos na aprendizagem dos sujeitos, inclusive na construção de conceitos científicos presentes na escolarização formal (PLETSCH, 2014b; ROCHA, 2014). A Comunicação Alternativa, por exemplo, mostrou-se como relevante instrumento de compensação para o desenvolvimento da linguagem de alunos que, em sua maioria, não apresentavam oralidade, o que tornava bastante complexo não somente os processos comunicativos, mas a avaliação da construção da linguagem em si.

O conceito de compensação, segundo a perspectiva histórico cultural, refere-se ao fato de que a deficiência de uma função ou lesão de um órgão faz com que o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumam a tarefa de compensar o defeito. Assim, o conflito que geralmente acontece por causa da deficiência, trazendo dificuldades para a vida do sujeito, também cria possibilidades e estímulos de compensação (VYGOTSKY, 1997).

A pesquisa também evidenciou possibilidades do desenvolvimento de estruturas psicológicas nos alunos com múltiplas deficiências. Sendo estas primárias⁴ ou mais elaboradas como as superiores⁵, o seu desenvolvimento pôde ser identificado nos alunos acompanhados pela investigação.

Com todos foi possível perceber progressos. [...]. Utilizando diversos recursos para facilitar a internalização de conceitos, a professora apropriou-se destes para que o aluno pudesse desenvolver processos psicológicos superiores e assim obter avanços relacionados aos processos de aprendizagem. (ROCHA, 2014, p.115).

³ A tecnologia assistiva (TA) é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que tem o objetivo de promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007). A comunicação alternativa pertence a essa área e está voltada a casos de dificuldades temporárias ou permanentes de comunicação.

⁴ Reflexos, reações automáticas e associações simples são exemplos de funções psicológicas elementares.

⁵ Caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano. Podem ser exemplificadas como: “[...] ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, ação intencional” (FICHTNER, 2010, p.19).

As estruturas psicológicas superiores - que, em tese, viabilizam a construção de conceitos científicos -, têm sua origem na vida social. Isso está diretamente relacionado à formulação central dos estudos da perspectiva histórico-cultural (BAQUERO, 1998; KASSAR, 2013). Cabe considerar, também, que, mesmo aspectos considerados primários, exigem dos sujeitos elaborações que envolvem processos complexos (KASSAR, 2013). Durante a pesquisa, as reações dos alunos, por meio de um sorriso, por exemplo, foram analisadas cuidadosamente. Além de evidenciarem a formação de suas estruturas psicológicas primárias, também nos remetia às possibilidades que podem ser trabalhadas a partir do momento que se observa que os sujeitos com tamanhos comprometimentos não estão ignorando o que acontece ao seu redor.

Assim, os dados revelaram ser importante o conhecimento das especificidades apresentadas por esses alunos, para que seus processos de aprendizagem possam ser de fato beneficiados, bem como mostraram ser importante compreender como podemos intervir e estimulá-los adequadamente. Essa questão nos chama a atenção para algo primordial proposto pela perspectiva histórico-cultural: o desenvolvimento como um processo culturalmente organizado no qual a ação educativa em contextos de ensino formal é fundamental (BAQUERO, 1998). Nesse sentido, precisamos conceber o espaço escolar como o lugar em que a aprendizagem deve ser privilegiada, reconhecendo a importância do processo de escolarização dos sujeitos com deficiência não apenas para a socialização, mas para o seu desenvolvimento cognitivo.

Mediante essa questão e evidências da pesquisa, ficou clara a necessidade de que haja efetivamente o ensino sistematizado e também a exploração de novas alternativas pedagógicas que possibilitem ir para além dos comprometimentos severos dos educandos. Nesse contexto, a área de Tecnologias Assistivas contribuiu para as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para avançar na aprendizagem dos alunos (ROCHA, 2014). No entanto, como isso pode ser buscado no contexto escolar em uma perspectiva inclusiva? Como podemos estruturar ações no ambiente da escola que forneçam subsídios às práticas com esse objetivo?

É a partir dessas indagações que a pesquisa com alunos com deficiência múltipla se relaciona, com dados de outra investigação também

desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa, a qual trata da elaboração e da aplicação do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para a escolarização de alunos com deficiências em contextos escolares denominados inclusivos. Os dados são específicos para alunos com deficiência intelectual, mas defendemos e compreendemos que estes se aplicam para qualquer aluno que apresente durante o seu processo de escolarização especificidades para apropriar-se dos conhecimentos científicos ensinados na escola.

O estudo sobre o PEI (estratégia para favorecer o atendimento educacional especializado, cujo objetivo é elaborar e implementar gradativamente programas individualizados de desenvolvimento escolar⁶) analisou as possibilidades desse atendimento em diálogo com o currículo escolar para garantir efetivamente o processo educacional para alunos com deficiência intelectual na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias (RJ) (AVILA, 2015). Os procedimentos metodológicos utilizados foram de natureza qualitativa com pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com dez profissionais da rede de ensino (MANZINI, 2006; 2013; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os resultados evidenciaram, entre outros aspectos, que os profissionais dessa rede aproximaram os referenciais da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID, 2010) em diálogo com os conceitos abordados na perspectiva histórico-cultural na elaboração do PEI (DUQUE DE CAXIAS, 2012; AVILA, 2015).

Os dados revelaram, ainda, que o PEI se mostrou como uma ferramenta que facilita o ensino, a aprendizagem e a avaliação, definindo os diferentes apoios/suportes (adequações e/ou adaptações curriculares), considerando o funcionamento individual dentro de um contexto social - não perdendo de vista o currículo do ano de escolaridade que o aluno está matriculado. Como afirma Oliveira (2011):

⁶ É um registro escrito, devendo ser formulado em equipe, com a participação preferencialmente da família e, quando possível, do próprio aluno. As ações planejadas e propostas devem estar vinculadas ao currículo formal (BRAUN; VIANNA 2011; GLAT; PLETSCH, 2012; 2013; MARIN; BRAUN, 2013). O PEI também pode ser conhecido como Plano Educacional Individualizado (PEI), Planejamento Educacional Individualizado (PEI), Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PPI), Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado (PDEI) (MARIN; BRAUN, 2013), e outras nomenclaturas que têm sido empregadas dentro da mesma proposta.

Os apoios podem ser conceituados, conforme a (AARM, 2006), como recursos e estratégias que visam a promover o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem-estar de uma pessoa e que melhoram o seu desenvolvimento devido ao resultado do funcionamento individual e da interação com as dimensões que compõem o conceito de deficiência intelectual (habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, interação e papéis sociais, saúde e os contextos). (OLIVEIRA, 2011, p.12-13).

A investigação também apontou que as práticas avaliativas foram redimensionadas, indicando como esses sujeitos se desenvolvem. Conhecer o que o aluno é capaz de fazer, mesmo que com a mediação de outros, permite a elaboração de estratégias de ensino próprias e adequadas a cada aluno em particular (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005). Assim sendo, o processo avaliativo passou de cunho quantitativo para qualitativo. “Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos” é uma afirmativa encontrada no art. 24, parágrafo V, da LDBEN (BRASIL, 1996, p.27826), como parâmetro para o critério de avaliação.

Com a utilização do PEI, os critérios *qualitativos* podem ser colocados em prática no processo de avaliação do aluno com deficiência. O aluno, com deficiência, em uma classe comum, precisa *ser avaliado* em todos os aspectos para que as adequações pedagógicas possam ser planejadas de forma a garantir a sua aprendizagem. Essas adequações ou adaptações podem ser significativas ou não e devem ocorrer em todas as dimensões necessárias, no projeto pedagógico da escola, no currículo da sala de aula e, quando necessárias, individualizadas, sem desconsiderar a proposta da turma.

Nesse sentido, o papel do AEE para os processos de ensino e aprendizagem em alunos com deficiências ficou evidenciado em ambas as pesquisas. É plausível destacar a sua relação com a elaboração de planejamentos educacionais individualizados dando suporte de forma colaborativa ao trabalho pedagógico no contexto de educação inclusiva. Em nosso entendimento, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), ao indicar os planos de AEE, faz uma relação direta com a nossa proposta de PEI:

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou

centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009, p.17).

Na mesma Resolução, são mencionadas, no art. 13, diversas atribuições do professor do AEE que, em nossa compreensão, todas fazem parte do processo na direção da elaboração e da implementação do PEI. Destacamos, no entanto: “[...] II- elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade” (BRASIL, 2009, p.17).

Temos a indicação do ensino colaborativo no artigo 8º da Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001b), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e, também, no Parecer Nº 17, de 15 de agosto de 2001, que diz “[...] o corpo docente e não cada professor deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais” (BRASIL, 2001a, p.46). Para tanto, na elaboração do PEI, Pletsch e Glat (2013), assim como Braun e Vianna (2011), defendem que:

O professor da sala de recursos precisa garantir a elaboração e a execução do PEI de cada aluno que atende. Para isto ele deve ser o *articulador e o mediador* entre vários atores. Isto requer tempo, conhecimento sobre o aluno, boa interação com os professores das turmas regulares, participação nas reuniões de planejamento, nos conselhos de classe de todos os alunos que acompanha (PLETSCH; GLAT, 2013, p.31, grifo nosso).

Assim, para a construção do PEI que de fato beneficie os processos de ensino e aprendizagem, é indispensável serem implementadas as parcerias com todos os atores envolvidos no convívio com o aluno (AVILA, 2015); sobretudo, levando em consideração a realidade vivenciada no contexto da sala de aula. A pesquisa indicou, ainda, que intervenções e planejamentos mais sistematizados com base na proposta do PEI contribuem para os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual e comprometimentos mais severos como os decorrentes da deficiência múltipla. Vejamos o que Cormedi (2013) diz sobre essa questão:

Crianças com deficiência múltipla e com surdocegueira requerem um plano educacional individualizado, com direito de acesso ao currículo regular, plano este, construído por todos que com ela atuam: pais, familiares, cuidadores, profissionais da educação e saúde [...] [estes] precisam ser elementos ativos, participativos e colaborativos neste processo educacional com os apoios terapêuticos incluídos neste programa [...] na mudança do olhar meramente clínico e ou educacional para o olhar colaborativo, evidencia-se um plano educacional que é único, é da criança-aluna, com deficiência, tem seu nome, suas características, pertence a ela, atende às suas necessidades, considera as suas expectativas e tanto quanto às de seus pais e familiares cuidadores e ainda, está garantindo o acesso ao currículo regular (CORMEDI, 2013, p.58).

Acreditamos que a construção de planejamentos educacionais individualizados - com o suporte do AEE e contando com embasamento teórico que considere a individualidade humana e sua relação com o contexto social -, poderá colaborar para que todos que dele fizerem parte venham a estar atentos às necessidades dos educandos que, em casos como da deficiência múltipla, vão além do âmbito pedagógico. Isto é, em muitos casos, faz-se necessário um diálogo com outras áreas, em particular, da saúde.

Consideramos indispensável que os sistemas de ensino promovam a construção de uma rede com diversos tipos de serviços, apoios materiais e humanos. Nesse contexto, o AEE e o planejamento educacional individualizado configuram-se como importantes instrumentos de reflexão pelas comunidades escolares na busca junto a esses sistemas pela garantia das adequações que se fizerem necessárias ao atendimento educacional dos alunos com deficiências como as que consideramos neste capítulo. Ações como a implementação da política do Atendimento Educacional Especializado, a construção do PEI e, até mesmo, o aprofundamento teórico sobre os conceitos da perspectiva histórico-cultural vivenciados em nossas pesquisas podem favorecer a aprendizagem dos sujeitos-alvo de nossas investigações no contexto escolar. Em síntese, temos de pensar e construir possibilidades por meio de suportes que atendam às peculiaridades desses sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, focando sempre o desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- AADID. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC: AAIDD, 2010.
- AVILA, L.L. *Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2001 – 2012)*. 2015. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2015.
- BAQUERO, R. *Vygostky e a aprendizagem escolar*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- BRASIL. *Comitê de Ajudas Técnicas*. ATA V. 2007. Disponível em: <www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp>. Acesso em: 15 ago. 2015.
- BRASIL. *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla*. 4. ed. Elaboração Ana Maria de Godói. Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD... et. al. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n.248, p.27833-27841.
- BRASIL. Parecer Nº CEB 17, de 15 de agosto de 2001. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 ago. 2001a, Seção 1, p.46.
- BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, MEC, SEESP, 2008.
- BRASIL. Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 set. 2001b. Seção 1, nº 177, p.39-40.
- BRASIL. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p.17.
- BRASIL. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial – área de deficiência múltipla*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1995.
- BRAUN, P. *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*. 2012. 324f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

- BRAUN, P.; VIANNA, M.M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). *Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica, RJ: Edur, 2011. p.23-34.
- CARVALHO, E.N.S. *Programas e capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Múltipla*. Brasília, DF, SEESP/MEC, 2000. v.1.
- CORMEDI, M.A. Comunicação alternativa e deficiência múltipla: facilitando a linguagem e a comunicação para a aprendizagem. In: PASSERINO, L. M. et al. (Org.) *Comunicar para incluir*. Porto Alegre: CRBF, p.47-60, 2013.
- COSTAS, F.A.T. *Formação de conceitos em crianças com necessidades educacionais especiais – contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. Santa Maria/RS: UFSM, 2012.
- DAINÊZ, D. *Constituição humana, deficiência e educação – problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural*. 2012. Projeto de qualificação. (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2012.
- DUQUE DE CAXIAS. Planejamento educacional individual, In: Coordenadoria de Educação Especial - gestão 2009/2012: *Protocolos de avaliação, acompanhamento e indicação de suporte para alunos com necessidades educacionais especiais*, FERNANDES E. M. (Org. e Coord.), 1ª ed. SME/CEE, 2012.
- FICHTNER, B. *Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygostky e seus colaboradores*. 2010. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2012.
- GARCÍA, M.T.; BEATÓN, G.A. *Necessidades educativas especiais: desde o enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Linear B, 2004.
- GLAT, R. Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares. *Relatório Científico entregue para a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2008.
- GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Questões atuais em educação. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M.D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: EduERJ, 2012. (Série Pesquisa em Educação).
- GLAT, R. Plano educacional individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro/RJ: EduERJ, 2013. p.17-32.
- GÓES, M.C.R. de. A construção de conhecimentos – examinando o papel do outro nos processos de significação. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v.3, n.2, p.23-29, 1995.

- GÓES, M.C.R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.20, n.50, p.9-25, abr. 2000.
- KASSAR, M.C.M. Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave: implicações pedagógicas. In: SMOLKA, A.L.B.; NOGUEIRA, A.L.H. (Org.). *Estudos na perspectiva de Vygotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p.151-172.
- MANZINI, E.J. *Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 1., 2006, Bauru: USC, *Anais...* p.1-10, 2006.
- MANZINI, E.J. Curso análise de entrevista. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Londrina: ABPEE, *Anais...* 2013.
- MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. *Estratégias educacionais diferenciadas: para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p.49-64.
- NUNES, L.R.O.P. (Org.) *Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em educação especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2014.
- NUNES, L.R.O.P.; WALTER, C. C. de F.; SCHIRMER, C. R. Formação de professores e pesquisadores em educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro: a contribuição da comunicação alternativa. In: PASSERINO, L. M. et al. (Org.) *Comunicar para incluir*. Porto Alegre: CRBF, p.239-254, 2013.
- OLIVEIRA, A.A.S. Aprendizagem escolar e deficiência intelectual: a questão da avaliação curricular. In: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). *Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica, RJ: UFRRJ, p.10-22, 2011.
- OLIVEIRA, A.A.S.; CAMPOS, T.E. Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v.16, n.31, p.51-77, jan./jun. 2005.
- OLIVEIRA, M K. de. Linguagem e cognição: questões sobre a natureza da construção do conhecimento. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v.3, n.2, p.1-9, 1995.
- PASSERINO, L.M. et al. (Org.) *Comunicar para incluir*. Porto Alegre: CRBF, 2013.
- PINO, A. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v.3, n.2, p.31-40, 1995.
- PINO, A. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E.F.; SMOLKA, A.L.B. (Org.). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, p.21-50, 2001.

PLETSCH, M.D. A escolarização de alunos com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2014). Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* [online], v.22, n.81, ago. 2014.

PLETSCH, M.D. Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. *Póiesis Pedagógica*, Catalão, GO, v.12, n.1, p.7-26, jan./jun. 2014a.

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

PLETSCH, M.D. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Relatório Parcial de Atividades OBEDUC (2014)*. Programa DEB. Encaminhado ao Ministério da Educação. Brasília/DF; Nova Iguaçu, RJ, jan. 2015.

PLETSCH, M.D.; MENDES, G.M.L.; HOSTINS, R.C.L. *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*. Projeto de Pesquisa (UFRRJ, UDESC, UNIVALI). Rio de Janeiro: OBEDUC/ CAPES, 2012.

PLETSCH, M.D.; GLAT, R. Plano educacional individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, p.17-32, 2013.

PLETSCH, M. D.; ROCHA, M.G. de S. da. A Etnografia como abordagem metodológica em pesquisas na Educação Especial. In: NUNES, L.R.O.P. *Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial*. São Carlos, Marquezine & Manzini ABPEE, p.73-87, 2014.

ROCHA, M.G. de S. da. *Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural*. 2014. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2014.

ROCHA, M.G. de S. da.; PLETSCH, M.D. Deficiência múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v.22, n.1, p.112-125, 2015.

SMOLKA, A.L.B. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v.3, n.2, p.11-21, 1995.

SMOLKA, A.L.B.et al. *Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco*. Projeto encaminhado à FAPESP/Programa de Melhoria do Ensino Público. Faculdade de Educação, Unicamp, 2008.

SOUZA, F.F. de. *Políticas de Educação Inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar*. 2013. 297f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOUZA, F.F. de. Políticas de educação inclusiva: reflexões sobre os impactos no desenvolvimento de um aluno com deficiência múltipla. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. 1ª ed. Mercado das Letras, Campinas, p.225-264, 2013a.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky – uma síntese*. São Paulo: Loyola, 2009.

VYGOTSKY, L.S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança normal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.4, p.861-870, dez. 2011.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores: Michael Cole et al. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L.S. *Fundamentos da defectologia* (Obras escogidas). Madrid: Visor, volume V.1997.

PARTE II

PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E ELABORAÇÃO CONCEITUAL

PROCESSOS COGNITIVOS DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA PESQUISA EM REDE

Aldarlei Aderbal da Rosa

Marilene Faria Büttendender

Rosângela Kittel

Simone de Mamann Ferreira

Geovana Mendonça Lunardi Mendes

O presente capítulo tem por objetivo apresentar os resultados parciais da pesquisa em rede intitulada *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*. A rede é composta pelas Universidades Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

Nesse contexto, apresentamos um recorte da pesquisa que está sendo realizada no Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis, envolvendo alunos com Deficiência Intelectual do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, com o intuito de investigar os processos cognitivos de aprendizagem desses sujeitos e suas trajetórias de ensino.

Ambas as redes estão pactuadas com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), embora traduzam de forma diferente o texto oficial em seus contextos no que se refere à oferta dos serviços da Educação Especial.

Participam da pesquisa quatro alunos, sendo um aluno do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais do CA/UFSC e três alunos da RME de Florianópolis. Destes, dois são do Ensino Fundamental dos Anos Finais e outro da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os procedimentos metodológicos escolhidos envolveram entrevistas com os gestores, *survey* com os professores de sala de aula regular e Atendimento Educacional Especializado (AEE), observações em sala de aula regular e AEE e filmagens da aplicação do método de determinação de conceitos, aqui denominados de Provas de Luria.

Esse método permite acompanhar a estrutura do pensamento em cada etapa do desenvolvimento, revelando os sistemas de enlace presentes na palavra. Vygotsky defendeu a tese de que a palavra é a unidade fundamental da linguagem e seu desenvolvimento semântico não é imutável, ao contrário, o significado da palavra desenvolve-se, muda e evolui de acordo com a mobilização semântica as quais o sujeito está exposto (LURIA, 1968).

A aplicação da prova consiste em apresentar ao aluno uma série de gravuras e ir desvelando seu entendimento conceitual da palavra a partir de intervenções e mediações, pois a palavra designa, analisa e generaliza os objetos; é o instrumento de análise da informação que o sujeito recebe do mundo externo. Por exemplo, pergunta-se o que é um “cachorro”, o que é uma “mesa”, o que é uma “árvore”, o que é um “leite”, estudando-se atentamente o caráter de suas respostas (LURIA, 1968, p.58). Dois temas foram eleitos para a aplicação das Provas de Luria: “os animais” e “o supermercado”. As imagens foram impressas em alta definição, em forma de cartões com tamanho de 10 cm x 15 cm, em papel fosco.

Neste texto, apresentam-se as duas redes de ensino envolvidas na pesquisa, os procedimentos para coleta de dados e os resultados parciais da aplicação dos instrumentos de pesquisa.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CA/UFSC E NA RME

Atualmente, o CA/UFSC oferece para toda comunidade florianopolitana os serviços do Ensino Fundamental ao Médio, sendo o ingresso

determinado pelo sorteio de vagas e com uma reserva de cotas¹ para atender ao público-alvo da Educação Especial. Dos 1.000 alunos que frequentam o Colégio, 61 são da Educação Especial. Cabe destacar que o CA/UFSC é o primeiro colégio de órgão federal a possuir em seu quadro de docentes² 14 professores efetivos de Educação Especial e equipe multidisciplinar³.

A equipe multidisciplinar faz parte do Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE) que tem como objetivo construir, com a participação de toda a comunidade escolar, propostas pedagógicas de caráter inclusivo, que promovam as condições para a acessibilidade educacional aos alunos com deficiências, TEA e altas habilidades/superdotação, bem como transtornos específicos⁴.

Os serviços da Educação Especial estão organizados entre Atendimento Educacional Especializado/AEE, co-docência nos anos iniciais e ensino colaborativo de co-docência nos anos finais e médio. O que difere estes dois últimos é o fato de que, nos anos finais, o professor da Educação Especial não permanece na turma no caso do aluno público-alvo da Educação Especial se ausentar, e ele pode priorizar determinada área ou disciplina para atuar de forma mais sistemática. Conforme Proposta Curricular do CA/UFSC:

O professor da Educação Especial deverá atuar junto à turma, tendo como foco o atendimento direto ao aluno com deficiências, TEA e altas habilidades, permitindo o acesso aos diversos saberes que estarão sendo trabalhados, por meio de mediação sistemática individual. [...].
Compete aos professores das disciplinas e da educação especial com-

¹ Segundo a Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional do Colégio de Aplicação (Colégio de Aplicação, 2014, p.6): “O ingresso dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação à instituição dar-se-á por meio de sorteio de vagas, sendo que está prevista uma cota de 5% do número de alunos por série para atender este público-alvo”. Disponível em: <http://www.ca.ufsc.br/files/2015/04/Proposta_Pedagogica_Inclusao>. Acesso em: 20 set. 2015.

² Conforme Edital nº123/DDP/2014. Disponível em: <<http://segesp.ufsc.br/files/2014/09/Candidatos-Nomeados-Edital-123DDP2014.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

³ Os profissionais que compõem a equipe são: Psicólogos educacionais, assistentes sociais, professores de Educação Especial, professores de LIBRAS, Nutricionista, Pedagogas com habilitação em Educação Especial, Tradutores/intérpretes de LIBRAS/Língua Portuguesa, lotados na Coordenadoria de Tradutores e Intérpretes da UFSC, Fonoaudióloga, lotada na Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE), e Profissionais da área da enfermagem lotados no HU, além do setor de orientação e supervisão educacional que dá o suporte necessário.

⁴ Os alunos públicos-alvo da Educação Especial, bem como aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais ocasionadas por transtornos específicos de aprendizagem e demais transtornos ou distúrbios, terão seu percurso educacional acompanhado pela equipe do Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE).

partilhar seus saberes específicos, a fim de possibilitar aos alunos com deficiências, transtornos, altas habilidades/superdotação acessibilidade e construção do conhecimento. Desta forma, possibilita-se a estes alunos trabalharem com os mesmos conteúdos, mediante flexibilização curricular. (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2014, p.25 e 27).

Já, na RME de Florianópolis, o serviço da Educação Especial está organizado a partir das 22 Salas Multimeios⁵ Polo, que atendem unidades de uma determinada abrangência. Em cada sala, atuam dois professores da Educação Especial, cada um com uma jornada de trabalho de 40 horas semanais. Conforme a demanda de alunos surdos, a equipe pode ser acrescida de professor de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Professor Auxiliar de LIBRAS, atuando este último como intérprete em sala de aula regular. Para alunos com dependência em Atividades de Vida Diária (AVD), é disponibilizado o Professor Auxiliar da Educação Especial. O Atendimento Educacional Especializado é oferecido no contra turno escolar aos alunos que necessitam. Esse serviço existe na RME desde 2002.

O município também dispõe de um Centro de Apoio para pessoas com Deficiência Visual (CAP), responsável pela adaptação e confecção de material didático pedagógico em Braille, além da organização e da oferta de formação continuada. Atualmente a RME registra 539 alunos públicos-alvo da Educação Especial, sendo 173 com diagnóstico de Deficiência Intelectual.

A PESQUISA NO CA/UFSC E NA RME

A pesquisa, em Florianópolis, iniciou no mês de março de 2015, no CA/UFSC e na RME, após tramitar por todos os procedimentos de validação e autorizações de cada sistema de ensino. Foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com os gestores das três unidades de ensino participantes, orientadas por instrumento específico aplicado em todos os municípios que compõem esta pesquisa em rede.

As entrevistas objetivaram conhecer a estrutura e o funcionamento das instituições de ensino a respeito da escolarização, suporte e processo

⁵ Sala Multimeios – assim denominadas as Salas de Recursos Multifuncionais no município de Florianópolis.

de avaliação (pedagógica) de alunos com deficiência intelectual, bem como ouvir as gestoras sobre a participação desses alunos nas avaliações estandarizadas e o seu conseqüente desempenho. O passo seguinte foi a promoção de um encontro dos pesquisadores com os professores do AEE das duas redes, federal e municipal, para apresentação dos objetivos da pesquisa, estudo do referencial teórico e organização do cronograma de trabalho referente às observações e às filmagens em sala de aula regular, às observações no AEE e à aplicação das Provas de Luria.

O encontro contou com 4 horas de duração e o planejamento apontou um equivalente de 16 horas destinadas para trabalhos envolvendo os professores das unidades de ensino, contando com as observações, o preenchimento de relatórios e o acompanhamento da aplicação das Provas de Luria. Portanto, além dos materiais teóricos referentes à pesquisa, os professores receberam uma certificação de 20 horas, conferida pelo Observatório de Pesquisas Educacionais, vinculado ao Programa de Pós-Graduação da UDESC. Esse contato com as professoras de sala de aula regular e professoras da Educação Especial configurou-se em importante momento de formação continuada ao promover a aproximação da academia ao cotidiano escolar, em uma ação de reflexão e intervenção pedagógica sob a luz de um referencial teórico.

As observações foram realizadas em sala de aula regular e AEE, pelas bolsistas de Iniciação Científica que usaram um roteiro de observação para contemplar os seguintes pontos: breve descrição da turma, interação do aluno com a professora, interação do aluno com os colegas, atividades propostas pela professora, atividades realizadas pelo aluno (com ou sem auxílio) e um campo para registrar outros aspectos que considerassem importantes.

Além disso, as docentes responderam a *surveys*⁶, com destaques para a caracterização dos serviços da Educação Especial e procedimentos para identificação e avaliação dos alunos com deficiência intelectual. O Inventário de Habilidades foi outro instrumento aplicado. Esse documento de pesquisa oportuniza às professoras traçar um perfil pedagógico dos

⁶ É um método de pesquisa quantitativo, planejado pelo pesquisador e ligado diretamente aos objetivos da pesquisa. Sua aplicação revela o que, por que, como ou quando se dá determinada situação, não sendo possível determinar variáveis dependentes e independentes. A pesquisa trata de situações reais do ambiente (FREITAS, 2000).

alunos, no que concerne à comunicação, à leitura e à escrita, ao raciocínio lógico-matemático e ao uso da tecnologia nas atividades escolares daqueles alunos sujeitos desta pesquisa.

A aplicação do método de determinação de conceitos ou Provas de Luria, bem como as filmagens em sala de aula regular, ainda não estão concluídas.

Quadro 1 – Dados da Pesquisa em andamento

PROCEDIMENTOS	UFSC/ CA anos iniciais 1 aluno	RME/ EJA 1 aluno	RME/EF anos finais - mesma turma - 2 alunos
Entrevistas com gestores	X	X	X
Survey com os professores de sala regular	X	X	X
Survey com os professores da EE	X	X	X
Observações em sala de aula regular	X	X	X
Aplicação de métodos de determinação de conceitos	X		X - X
Observações em Atendimento Educacional Especializado	X	X	X - X
Filmagem em sala de aula regular			
Aula de Matemática			X - X
Aula de Educação Física			X
Aula de História ou Geografia			X - X

Fonte: Dados organizados pelos autores com base nas normas do evento.

A última etapa da pesquisa, que já está em andamento, consiste na aplicação da Escala de Envolvimento da Criança em sala de aula, ocasião que o aluno com DI será filmado no contexto de práticas pedagógicas do ensino regular. Será priorizado o registro do movimento que caracterize o início, o desenvolvimento e a conclusão da realização de uma atividade pedagógica, observando seu envolvimento ou não. Foram indicadas as disciplinas de Matemática e Educação Física, ficando a cargo de cada pesquisador escolher a terceira disciplina.

ALGUNS MOVIMENTOS DE ANÁLISE DA PESQUISA EM ANDAMENTO

Como sinalizado anteriormente, o fator desencadeador deste trabalho foi apresentar o movimento de trabalho do grupo de pesquisas do Observatório de Práticas Escolares (OPE), do Programa de Pós-Graduação (PPGE), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), onde desenvolvemos a pesquisa em rede *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*, bem como apresentar alguns achados da pesquisa, em andamento, nas duas redes de ensino, municipal e federal do município de Florianópolis.

Buscamos examinar o processo de ensino aprendizagem, mais especificamente a construção de conceitos destes alunos, bem como procurar identificar tipos e qualidade de suportes pedagógicos oferecidos nas redes regulares de ensino junto aos alunos com deficiência intelectual, para auxiliar e promover sua escolarização.

A fala dos gestores, ainda em análise, desvela práticas discursivas que reproduzem os preceitos da política da educação inclusiva, em um esforço para que se traduzam em práticas pedagógicas. Nas atividades realizadas em sala de aula regular, ainda podemos observar práticas polarizadas, como situa Mendes (2008, p.109), “[...] práticas com sujeitos ditos normais num polo” e “[...] práticas com sujeitos deficientes em outro”. Há fortes indicativos da necessidade de se discutir e elucidar os conceitos sobre currículo adaptado, flexibilizado, modificado e suas traduções nas práticas escolares. A deficiência intelectual entendida como diferença remete, muitas vezes, à incapacidade do aluno, criando relações de hierarquização do conteúdo e subestimação da capacidade do aluno.

A aplicação das Provas de Luria já demonstrou ser um instrumento importante para uma avaliação diagnóstica, formativa e propositiva do processo de desenvolvimento da linguagem dos alunos com deficiência intelectual, indicando, assim, de forma mais assertiva, as estratégias pedagógicas necessárias à mediação que imprima reais possibilidades de o deficiente intelectual passar do pensamento real-concreto para o abstrato (LURIA, 1968).

Como grupo de pesquisa, nutrimos entusiasmo com a temática de reconhecer os processos cognitivos da aprendizagem dos alunos com

deficiência intelectual, não só pelo fato de eles representarem quase a metade do público-alvo da Educação Especial, mas, sobretudo, pelos fatores socioculturais que tecem o arquétipo da deficiência e que podem interferir na intencionalidade da oferta dos serviços educacionais para esse público.

Entendemos que o reconhecimento das condições e das proposições escolares que acolhem esses alunos compõem um cabedal de conhecimentos importantes e necessários para a própria discussão do sentido de escolarização desses sujeitos. Nessa direção, os dados coletados indicam que o processo de análise, ainda em andamento, poderá contribuir e em muito, com essa discussão.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. 2008. Disponível em: <<http://peei.mec.gov.br/arquivos/>>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Universidade Federal de Santa Catarina. *Histórico do Colégio de Aplicação*. 2014. Disponível em: <http://www.ca.ufsc.br/?page_id=7>. Acesso em: 1 jul. 2015.
- FREITAS, H. et al. O método de pesquisa survey. *Revista de Administração*, São Paulo, v.35, n.3, p.105-112, 2000.
- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem*: as últimas conferências de Luria. Tradução Diana Miriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1968.
- MENDES, G.M.L. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. dos. (Org.). *Deficiência e escolarização*: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes, 2008. p.109-162.

ELABORAÇÃO E APROPRIAÇÃO CONCEITUAL NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira

Daniele Francisco de Araújo

Marcela Francis Costa Lima

Márcia Denise Pletsch

O presente capítulo objetiva apresentar dados de uma pesquisa sobre a relação entre os conceitos científicos e cotidianos na elaboração e na apropriação durante a escolarização de alunos com deficiência intelectual. Nossos dados integram uma parte das ações realizadas no âmbito do projeto *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem (2013-2017)*, desenvolvido em rede pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), com financiamento do Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (OBEDUC/CAPES) e do Programa Jovem Cientista do Nosso Estado da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

Em termos metodológicos, empregamos os referenciais da pesquisa qualitativa e, nesse caso específico, usamos como coleta de dados a filmagem em vídeo para registrar a aplicação de procedimentos de avaliação da elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual. Esses procedimentos (doravante denominados de provas de Luria) foram de-

envolvidos a partir das indicações de Luria (1987) no que diz respeito à determinação, à comparação, à diferenciação, à classificação e à formação de conceitos, aqui, focando a categoria animais. Uma descrição detalhada desse processo pode ser encontrada, neste livro, no capítulo de Mendes, Hoepers e Amaral - *Elaboração conceitual de crianças com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental*.

As provas de Luria foram realizadas no segundo semestre de 2014 e consistiram na apresentação aos participantes de figuras coloridas de diferentes animais que fazem parte de suas vivências e cultura, cuja fase inicial foi a identificação pelo aluno dos respectivos nomes e, posteriormente, uma classificação por agrupamento ou separação, de acordo com características semelhantes ou diferentes dos animais representados pelas imagens. Participaram das provas dez alunos com deficiência intelectual de diferentes redes de ensino da Baixada Fluminense. Todas as ações foram filmadas com autorização dos familiares e das instituições escolares e, em seguida, transcritos e transformados em episódios analíticos. Para este capítulo, apresentaremos os episódios referentes a três alunos, os quais serão chamados ficticiamente para preservar a sua identidade de Arthur, Gabriel e José.

Antes de entrarmos nas discussões dos episódios analíticos, optamos por trazer, mesmo que brevemente, uma revisão sobre os caminhos da elaboração conceitual e suas diferentes fases, estabelecendo relações entre conceitos cotidianos e científicos a partir da perspectiva histórico-cultural. Nossa ênfase recai sobre as indicações de Vygotsky e, conseqüentemente, sobre o diálogo com Luria. Cabe sinalizar que Luria tem como um dos seus principais interlocutores Vygotsky e suas descobertas realizadas nos anos de 1920 e a primeira metade de 1930. Igualmente, cabe sinalizar que a aplicação das provas de Luria dá-se de forma propositiva e não classificatória. Em outros termos, nossa proposta é, a partir das respostas dos sujeitos, contribuir com o planejamento de intervenções pedagógicas que ampliem as possibilidades de elaboração dos conceitos em processo de apropriação pelos alunos e não classificá-los nesse ou naquele nível de elaboração conceitual.

O PROCESSO DE ELABORAÇÃO CONCEITUAL À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A formação dos conceitos está apoiada ao desenvolvimento dos significados das palavras, baseada nos próprios processos psicológicos superiores da criança, com ou sem deficiência, e na maneira como ela desenvolve e aplica as funções da palavra em seus múltiplos contextos de uso. Uso esse que, por vezes, segue a lógica do mundo adulto, mas que nem sempre possui a mesma definição conceitual. Ou seja, na perspectiva histórico-cultural, a palavra pode adotar a função do conceito e pode servir aos sujeitos como instrumento de compreensão antes mesmo de apropriar-se totalmente do conceito (VYGOTSKY, 1993).

Vygotsky (2009) explica-nos esse processo a partir de três fases, as quais se dividem em diferentes estágios. Na 1ª fase, temos os amontoados; na 2ª, o pensamento por complexos; e, na 3ª, os conceitos potenciais. Estes estão ligados à percepção dos objetos pela criança e a forma como os elementos são relacionados, agrupados e/ou classificados. Apontaremos agora como essas fases se apresentam, embasadas pelas indicações do próprio autor e por pesquisadores contemporâneos que se dedicam ao estudo da perspectiva histórico-cultural e sua relação com o desenvolvimento de conhecimentos escolares. Dentre os quais destacamos Costas (2003), Abreu (2006), Góes e Cruz (2006), Bernardes (2008), Ferri e Hostins (2008), Pletsch (2014a), Hostins e Jordão (2014), Braun e Nunes (2015).

Nessa perspectiva, na fase dos amontoados, os objetos são agrupados aleatoriamente, ainda de maneira desorganizada e instável e o significado das palavras é uma representação sincrética que pode possuir o mesmo significado tanto para as crianças quanto para os adultos, apesar de não ser, ainda, um conceito propriamente dito. Os objetos são escolhidos de maneira arbitrária, seguindo suposições, e os critérios de escolha não são coerentes, podendo ir desde a tentativa e erro até a organização espacial/visual (VYGOTSKY, 2009).

Já, o pensamento por complexos constitui a segunda fase e, apesar das suas diferentes variações/estágios, em geral, os objetos são dispostos com base em alguma característica concreta. Nessa fase, há relação entre os objetos no momento da ordenação e não apenas impressões subjetivas (como na

fase anterior). Segundo Abreu (2006), representa um pensamento coerente e objetivo, um rascunho mental do conceito. Vygotsky (2008) revela que é comum também encontrarmos o pensamento por complexos na linguagem dos adultos. Os “nomes de famílias” são um bom exemplo, pois todos os membros têm algum traço em comum, o que não quer dizer que todos tenham traços iguais; podemos dizer, então, que nessa fase os objetos são reunidos em “famílias” que se relacionam mutuamente. Em outras palavras, “[...] um complexo é, antes de mais nada, um agrupamento concreto de objetos unidos por ligações factuais” (VYGOTSKY, 2008, p.77).

Em seguida, temos a fase do conceito propriamente dito, o conceito potencial. Nessa fase, o sujeito é capaz de analisar os objetos separadamente, para além da concretude da realidade da qual fazem parte, em um movimento que combina análise e síntese (ABREU, 2006). Forma-se com base na abstração, “[...] uma vez que, neste caso, a criança passa a reunir os objetos com base em um único atributo, mais estável e que não se perde facilmente entre os outros” (GÓES; CRUZ, 2006, p.34). O conceito em si possui um viés do pensamento perceptual e do pensamento prático, ou seja, objetos semelhantes e objetos que estejam relacionados com semelhanças funcionais (o que aqueles objetos podem fazer ou o que pode ser feito com eles), respectivamente (COSTAS, 2003; VYGOTSKY, 2009). Nesse sentido, “[...] somente o domínio da abstração, combinado com o pensamento por complexos em sua fase mais avançada, permite à criança progredir até a formação dos conceitos verdadeiros” (VYGOTSKY, 2008, p.98).

Logo, para que um conceito seja realmente elaborado e apropriado, é preciso que a abstração esteja combinada com a generalização, de maneira complementar. A última é predominantemente encontrada na fase do pensamento por complexos. Nessa fase, para Hostins e Jordão (2014, p.10) predominam “[...] tendências de unificar, reunir, agrupar - que a criança elabora a partir de enlaces reais imediatos, vinculados às experiências imediatamente vivenciadas, e por assim o ser são sempre temporários, focalizados no objeto e no cotidiano”. Enquanto na fase conceitual, “[...] o concreto imediato passa a ser compreendido pelo pensamento” (HOSTINS; JORDÃO, 2014, p.10). Dessa maneira, a utilização do conceito de forma concreta torna-se mais simples do que a sua expressão por meio das palavras, pois a definição verbal do conceito é sempre mais

limitada do que a sua aplicação corriqueira. Além disso, esse movimento transitório entre abstração/análise e generalização/síntese é uma tarefa complexa (VYGOTSKY, 2009).

Com isso, podemos depreender que a palavra, na elaboração conceitual, possui dupla função: a de mediar o processo e depois a de transformar em símbolo o conceito (FONTANA, 1993). Essa operação intelectual foi salientada por Vygotsky (2008) no seguinte trecho:

Nossa investigação mostrou que um conceito se forma não pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica. Essa operação é dirigida pelo uso das palavras como o meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo. (VYGOTSKY, 2008, p.101).

De acordo com Costas (2003, p.101), “[...] não se nasce com raciocínio conceitual, mas desenvolve-se o mesmo compartilhando-se formas conceituais com outros”. Assim sendo, 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.

Em vista disso, compreendemos que o professor e a escola têm um papel fundamental frente a essas 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. A relação entre os conceitos cotidianos e científicos, segundo Vygotsky (2008), revela-se por meio da relação dinâmica entre ambos.

Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo

unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental. (VYGOTSKY, 2008, p.107).

Os conceitos cotidianos (também chamados de espontâneos por Vygotsky) originam-se na vida cotidiana das crianças, em experiências concretas. Esses conceitos, de modo geral, foram apresentados pelos adultos, não de maneira sistematizada, tampouco surgiram espontaneamente na imaginação da criança. Por isso, Vygotsky preferiu chamá-los de cotidianos, uma vez que reconhecia a função dos adultos em sua formação (VEER; VALSINER, 2009). Em outras palavras, segundo Luria (1987), podemos dizer que é a partir de seu dia a dia que a criança pode construir o conceito “gato”, palavra esta que resume e generaliza as características desse animal como o tamanho, a raça. Aqui se encontram as formações por complexos.

Após esse momento, sobretudo com o acesso à escola/instrução, o conhecimento passa a ser sistematizado, de maneira intencional pelo adulto (nesse caso o professor), dando aos objetos definições verbais e científicas. Por exemplo, ao apresentar o conceito “gato”, acreditamos que, como conceito científico, esse objeto concreto (gato) pode ser ampliado e tornar-se ainda mais abstrato e abrangente. Será incluído em um sistema conceitual de abstrações graduais com diferentes graus de generalização: gato, vertebrado, animal, ser vivo (LURIA, 1987). Temos, então, um conceito potencial, que se desenvolve em um sistema de inter-relações conceituais, nas generalidades.

Assim, podemos notar uma relação de afeto mútuo durante o desenvolvimento dos conceitos, que, apesar de diferentes, possuem caminhos interdependentes. Por isso, é necessário que a criança já tenha apreendido o significado de um conceito cotidiano para que esta possa fazer a correlação entre esse conceito e o conceito científico pertinente. Nesse sentido, os primeiros possuem relação direta com os objetos a que se referem, “[...] ou seja, são ‘generalizações de coisas’ (objetos concretos)” (PLETSCH, 2014a, p.15, grifo da autora), enquanto os últimos apresentam a relação dessas palavras com outras palavras, isto é, o conceito científico é uma “generalização de generalizações” (GÓES; CRUZ, 2006; ABREU, 2006; PLETSCH,

2014a) que “[...] não se baseia em uma ligação fundamentalmente nova com o mundo dos objetos, mas em uma reconceitualização do conhecimento existente” (VEER; VALSINER, 2009, p.303).

A aprendizagem dos conceitos, portanto, ocorre em dois movimentos: um “ascendente” (conceito cotidiano – conceito científico) e outro “descendente” (conceito científico – conceito cotidiano), que oscila do particular para o geral e do geral para o particular, de maneira que a mudança do concreto para o abstrato (e vice-versa) constitui uma ação mental árdua que requer um nível elevado de abstração e de capacidade de análise e síntese até a reelaboração do conceito (partir do cotidiano, chegar ao científico e voltar para o cotidiano) (COSTAS, 2003; CAVALCANTI, 2005). Em outras palavras, na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky:

Existe uma relação dinâmica entre os dois tipos de desenvolvimento dos conceitos, o que sugere que, para aprender um conceito científico, o indivíduo necessita de processos dinâmicos de “descida” aos conceitos cotidianos para compreendê-los na realidade prática e da consequente atividade de “subida” em direção à abstração, sempre com a mediação do professor. Nesse movimento ascendente e descendente, o indivíduo muda sua estrutura psicológica à medida que compreende e reelabora o conceito (HOSTINS; JORDÃO, 2014, p.13, grifo do autor).

Muitas vezes, deparamo-nos com crianças que não se apropriaram dos conceitos científicos, por exemplo, de tempo (ontem, hoje, amanhã). Isso ocorre porque elas precisam aprender antes disso os conceitos cotidianos (antes, agora, depois), pois estes estão relacionados aos primeiros de maneira intrínseca. Logo, para que a aprendizagem do conhecimento científico ocorra, é necessário que se compreenda as especificidades dos conceitos adquiridos nas experiências cotidianas. Nesse sentido, o professor deve ter um conhecimento prévio do conceito que será trabalhado na aula, para que possa organizar estratégias de ensino que conduzam às possibilidades de aprendizagem e propiciem elaborações conceituais (FERRI; HOSTINS, 2008; PLETSCHE, 2014a).

Nessa perspectiva, o processo de elaboração conceitual reforça a importância da escola e do professor na construção do conhecimento e a transição dos conceitos elementares/cotidianos aos conceitos científicos, que necessitam da interação cultural e das implicações educacionais para

serem constituídos – “[...] especialmente aqueles que envolvem memória, criação, atenção, raciocínio lógico, interpretação, enfim as operações simbólicas como um todo” (PLETSCH, 2014b, p.16). É nessa direção que enfatizamos a relevância da mediação, sobretudo pela possibilidade de resgatar, por meio da interação entre aluno e professor, as significações apropriadas pelos sujeitos a partir das vivências culturais, articulando-as com estratégias de ensino planejadas que propiciem o aperfeiçoamento das funções psicológicas superiores. Em outras palavras, mediar é permitir a articulação entre instrumentos e signos, de maneira direta (interação entre as pessoas) ou indireta (representação mental ou simbólica); é uma referência para a prática pedagógica voltada aos alunos com deficiência intelectual, uma vez que possibilita a execução de tarefas por todos, com o auxílio de recursos concretos e simbólicos que auxiliam a construção e a internalização dos conceitos científicos. Possibilitar a compreensão do processo transitório entre conceitos cotidianos e científicos (generalização e abstração) é uma prática fundamental que deve ser promovida por meio da mediação pelos professores, para que o aluno possa apropriar-se da estrutura conceitual e dos conhecimentos difundidos pela escola.

No entanto, gostaríamos de alertar, com base nas investigações de Kassir (2013), que conceitos cotidianos não podem ser considerados simples ou imitativos como, por exemplo, o uso de talheres para se alimentar, pois envolvem o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Isto é, a inter-relação dos conceitos cotidianos e científicos envolve construções complexas, as quais demandam a intervenção pedagógica sistematizada e planejada com objetivos claros sobre os aspectos a serem atingidos com os sujeitos. Nessa perspectiva, compreender os processos de elaboração conceitual pode nos indicar pistas sobre os caminhos pedagógicos a serem desenvolvidos junto aos alunos com deficiência intelectual. Vejamos o que Arthur, André e José têm a dizer a esse respeito.

DANDO VOZ PARA ARTHUR, GABRIEL E JOSÉ: CAMINHOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS NA ELABORAÇÃO E NA APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS

Iniciamos nossas reflexões trazendo o episódio analítico de Gabriel, de 13⁷ anos de idade, cursando o 5º ano do Ensino Fundamental.

Pesquisadora: Você sabe que bicho é esse?

Aluno: É uma galinha.

Pesquisadora: Você tem certeza que é uma galinha? Olha direito. É uma galinha? O que você acha?

Aluno: Ou é uma galinha ou um galo.

Pesquisadora: É uma galinha ou um galo? E aí, o que você resolve? O que você acha que é?

Aluno: É um galo.

Pesquisadora: Então você fica com o galo?

Aluno: Sim.

Pesquisadora: Agora vou te perguntar uma coisa bem simples. Vou pegar estes aqui: um cachorro e um gato. O que você acha que eles têm de diferente?

Aluno: A pele do galo não é a mesma do cachorro.

Pesquisadora: Não é a mesma pele?

Aluno: O cachorro não tem a mesma unha que o gato. A unha do gato arranha mais.

Aluno: A orelha do gato é pequena, do cachorro é grande.

Pesquisadora: A orelha? Arranha mais a unha dele?

Aluno: O nariz não é igual.

Pesquisadora: Que mais?

Aluno: A barba do gato não é igual à do cachorro.

Podemos inferir que o aluno reconhece os animais de imediato, entretanto sente dificuldades em diferenciar o nome do animal no que tange ao gênero. Isso fica evidente quando, logo no início, ele confunde a figura do galo com a de uma galinha. Baseados em Vygotsky, compreendemos que o educando demonstrou seus conhecimentos cotidianos ou espontâneos e encontra-se na fase do pensamento por complexos, de forma que apresenta seu pensamento de maneira objetiva e coerente. Fica evidente também que o aluno compreende o conceito que aquele animal repre-

⁷ Não é nosso objetivo discutir, neste capítulo, a defasagem idade x ano de escolaridade.

senta, mas não consegue ir além do pensamento concreto, tanto que ele só apresenta duas possibilidades para aquele animal quando é questionado pela pesquisadora: “*Ou é uma galinha ou um galo*”. Indo mais adiante, foi-lhe pedido para que diferenciasse ou igualasse características tendo como base dois animais escolhidos. Nesse caso, compreendemos que Gabriel ficou limitado às figuras, apresentando apenas as características perceptíveis.

Dando continuidade, trazemos o episódio de José, que tem 16 anos e cursava, no período de 2014, o 8º ano do Ensino Fundamental. Vejamos a seguir:

Pesquisadora: Você tem quantos anos, José?

Aluno: 16.

Pesquisadora: 16, né? E está em que ano de escolaridade?

Aluno: 8º ano, 7º série.

Pesquisadora: Me diz que animal é esse aqui?

Aluno: Boi.

Pesquisadora: Boi?

Aluno: Não, uma vaca.

Pesquisadora: Vaca? Ué, decida-se!

Aluno: Uma vaca!

Pesquisadora: Uma vaca? Por que é uma vaca?

Aluno: Silêncio, expressão de que está pensando.

Pesquisadora: Por que você resolveu dizer que é uma vaca?

Aluno: [Faz não com a cabeça e diz]: Um boi, então.

Pesquisadora: Ué, mudou de novo?

Aluno: Não sei a diferença do boi pra vaca.

Pesquisadora: Não sabe a diferença entre o boi e a vaca?

Aluno: Que a vaca é fêmea.

Pesquisadora: A vaca é fêmea e o boi é o quê?

Aluno: Macho. [Empurra a figura para perto das outras que já falou os nomes].

Pesquisadora: [Traz a imagem de volta para a frente do aluno]. Mas tem alguma coisa que você vê aqui que ela é...

Aluno: Tem peito e tem leite.

Pesquisadora: Tem o quê?

Aluno: Peito e tem leite.

Pesquisadora: Peito e leite, então é o que isso aqui?

Aluno: Uma vaca.

Pesquisadora: Uma vaca?

Aluno: ão, um boi, uma vaca?

Pesquisadora: José?

Aluno: Ah, eu não sei.

Pesquisadora: Não, sabe sim. Você acabou de ver algumas coisas aqui que...

Aluno: Não é, tem peito pra amamentar os filhotes.

Pesquisadora: Então é o quê?

Aluno: Uma vaca.

Pesquisadora: Humm... muito bom, viu? É só pensar rapidinho.

Logo no início, já podemos perceber que o aluno apreendeu a mudança de conceito acerca da diferença entre série/ano⁸, assim como responde o seu ano de escolaridade, seguido da série correspondente na designação anterior. Cabe salientar que muitas crianças, inclusive adultos quando perguntados, respondem apenas com a série ou o ano em questão, devido a dificuldades de associação em função das mudanças recentes nas diretrizes políticas nacionais. Entretanto, seria necessário que esse conhecimento fosse aprofundado para classificá-lo como conhecimento potencial e não confundi-lo com o estágio do pseudoconceito presente na fase do pensamento por complexos.

Mais à frente, percebemos a mediação da pesquisadora que conduz o conhecimento de José para a resposta correta. Consideramos todo esse processo muito mais avaliativo, em uma proposta de construção de conhecimento com o aluno, do que a resposta final. Talvez se a pesquisadora tivesse parado na fala do aluno, quando ele diz “*Ah, eu não sei*”, José não teria finalizado seu raciocínio e chegado ao nome do animal. Em outros termos, podemos afirmar que o aluno se apropriou de diferentes conceitos não apenas no que diz respeito ao nome do animal solicitado, mas também ao gênero e às características desse gênero.

Por fim, trazemos o episódio de Arthur que se mostrou extremamente tímido ao responder às perguntas. Diagnosticado com deficiência intelectual, Arthur tem 15 anos e cursa o 5º ano do Ensino fundamental. Vejamos:

⁸ A partir da Lei N° 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental brasileiro passou a contabilizar mais um ano de escolaridade, sendo de 9 anos a duração atual, que antes contabilizava 8 (BRASIL, 2006). Em virtude disso, as nomenclaturas nas escolas e na sociedade foram modificadas. Assim, os termos “séries” que se referiam aos 8 anos de escolaridade do Ensino Fundamental foram modificados, passando a ser designados apenas pelos anos correspondentes (BRASIL, 2006). Logo, é necessária uma capacidade de abstração, pertencente a um conceito da matemática, visto que, para se chegar ao ano correspondente, é preciso diminuir 1 (- 1) na antiga denominação de série, ou acrescentar 1 (+ 1) na denominação de série para se chegar ao ano. Exemplificando: 8ª ano é igual a $8 - 1 = 7^{\text{a}}$ série ou 7ª série é igual a $7 + 1 = 8^{\text{o}}$ ano.

Pesquisadora: [Mostra a imagem de um animal e pergunta]: *O que é? Você sabe o que é?*
Aluno: *Um gatinho.*
Pesquisadora: *Um gatinho! Fala um pouquinho mais alto senão não vamos escutar.*
Pesquisadora: *O que é um gatinho?*
Aluno: *Pequeninho.*
Pesquisadora: *Ele é pequenininho? Ahh...*
Pesquisadora: *E que mais que o gatinho é?*
Aluno: *Bonito.*
[...]
Pesquisadora: *O quê que o cachorro faz? Sabe?*
Aluno: *Au, au, au.*
[...]
Pesquisadora: *O que todas essas figuras são? O que eles têm em comum? Você sabe?*
Aluno: [sinaliza que sim com a cabeça e responde] *São bichos.*
Pesquisadora: *Eles são bichos? E o quê que são bichos?*
Aluno: *Animais.*

Diante das perguntas, Arthur responde algumas e em outras é necessário repetir a pergunta para que o aluno responda. Percebemos que Arthur se atém muito aos conhecimentos cotidianos e, principalmente, físicos dos animais, além da maioria de suas respostas serem monossilábicas e infantilizadas para a idade. No entanto, apesar das dificuldades em responder conceitualmente as características do conceito “cachorro”, percebemos que o aluno caminha para a elaboração conceitual quando relaciona o conceito científico da palavra “animais” ao conceito cotidiano da palavra “bichos”. Em outro momento, ao ser indagado sobre o local de moradia de um pássaro, o aluno responde que ele vive na gaiola, demonstrando claramente a força das experiências cotidianas no processo de elaboração conceitual.

Como podemos depreender, no caso de Arthur, faz-se fundamental intervir pedagogicamente de forma dialógica, sem desconsiderar as suas especificidades, tampouco os seus conhecimentos cotidianos que traz para a escola, pois é a partir destes que, como professores, devemos buscar a intervenção necessária para a elaboração de novos conceitos e conhecimentos.

A partir desses episódios, organizamos o Quadro 1, a seguir, com outras falas que ilustram o nível de desenvolvimento conceitual desses três

alunos, fundamentadas no referencial da perspectiva histórico-cultural, com o objetivo de auxiliar a identificação dos processos e caminhos adotados pelos sujeitos na apropriação do conhecimento escolar a partir das suas vivências.

Quadro 1 - Fases da elaboração conceitual de acordo com as falas dos alunos

Fases da elaboração conceitual de acordo com as falas dos alunos		
Aluno	Falas	Fases
Arthur - 15 anos 5° ano	<p>* Pesquisadora: <i>É desses animais aqui que você falou, qual você poderia juntar para fazer parte o mesmo grupo, que tem coisas iguais?</i></p> <p>* Aluno: (Pega o galo).</p> <p>* Pesquisadora: <i>O quê que tem igual com outro animal aqui desse grupo? Olha aqui! Tem outro animal que tem alguma coisa em comum com o galo?</i></p> <p>* Aluno: (Sinaliza que sim) <i>Elefante.</i></p> <p>* Pesquisadora: <i>Pode pegar. Olha para os dois. O que eles têm em comum? Tem alguma coisa em comum/ igual entre eles? O quê?</i></p> <p>* Aluno: <i>Uma tromba.</i></p> <p>* Pesquisadora: <i>Uma tromba? É igual? E o que tem de diferente entre eles? [...] O galo tem o que de diferente com o elefante? [...] Qual aqui que combina com o galo? [...] ...que pode fazer parte do mesmo grupo?</i></p> <p>* Aluno: <i>Peixe.</i></p> <p>* Pesquisadora: <i>Mas eles fazem parte do mesmo grupo de animais?</i></p> <p>* Aluno: (Sinaliza que sim com a cabeça).</p> <p>* Pesquisadora: <i>Óh, você falou que o peixe vive no mar, não é? E o galo? Ele também vive no mar? [...].</i></p> <p>* Aluno: <i>Não.</i></p>	1ª fase: Amontoados
Gabriel - 13 anos 5° ano	<p>* Professora: <i>Você falou que a borboleta voa e você disse que o macaco pula e o que o passarinho e o galo pode fazer parecido com eles?</i></p> <p>* Aluno: <i>Batem as asas.</i></p> <p>* Professora: <i>Quem bate as asas faz o quê?</i></p> <p>* Aluno: <i>Voa.</i></p> <p>* Professora: <i>Então o que a borboleta faz, que o passarinho faz e que o galo faz?</i></p> <p>* Aluno: <i>Voam, mas o galo bate as asas e voa só um pouquinho.</i></p>	2ª fase: Pensamento por complexos

<p>José - 16 anos 8° ano</p>	<p>* Professora: <i>O sapo é verde e esse aqui é que cor?</i> (se referindo ao peixe) * Aluno: <i>Laranja meio avermelhado.</i> * Professora: <i>O quê que tem de diferente entre eles?</i> * Aluno: <i>Que o peixe vive na água e é aquático.</i> * Professora: <i>E o sapo?</i> * Aluno: <i>O sapo...</i> (pensando com a figura do peixe na mão e olhando para a figura do sapo) <i>O sapo, ele pula.</i> * Professora: <i>Ele pula, tá.</i> * Aluno: (pensa um pouco) <i>E ele é terrestre.</i></p>	<p>3ª fase: Conceitos potenciais</p>
--	---	--------------------------------------

Fonte: Elaborado pelas autoras para fins de pesquisa.

A partir dos recortes apresentados no Quadro 1, podemos identificar mais claramente as três fases da elaboração conceitual propostas por Vygotsky. A fase dos amontoados, na qual Arthur escolhe aleatoriamente as figuras de acordo com sua localização espaço-visual; a do pensamento por complexos, ilustrada pela fala do Gabriel, que caminha para o conceito, porém ainda não o elabora completamente. E, por fim, a fase do conceito potencial, exemplificada pelas respostas de José ao conceituar e diferenciar os animais quanto a sua forma de locomoção.

Diante das considerações apresentadas ao longo deste texto, bem como as reflexões acerca das provas de Luria realizadas com os alunos, consideramos a mediação docente por meio da interação e da linguagem de enunciados claros como principal ferramenta na escolarização de alunos, em especial daqueles com deficiência intelectual. Isso fica claro nos episódios analisados ao longo deste texto, cujas falas das pesquisadoras são muito importantes para o alcance do conceito pretendido. Isto é, por meio dos comentários, são fornecidas pistas aos sujeitos para que possam desenvolver o pensamento e avançar na elaboração conceitual.

Assim sendo, ao oferecer condições educacionais para que os sujeitos com deficiência intelectual apreendam os conceitos científicos, em uma dinâmica mediada pelo outro e na/pela cultura, o professor propicia o desenvolvimento. De igual modo, o educador deve pensar em atividades que ressaltem a forma como o aluno elabora o seu pensamento, o que ele já consegue compreender conceitualmente e quais as intervenções que devem

ser realizadas para que ele internalize um novo conceito e atinja outro nível no desenvolvimento.

Sobre esses aspectos, concluímos que é possível realizar uma educação de fato direcionada para compensar as especificidades desses sujeitos, de modo que consigam apreender e ampliar a elaboração e a apropriação de conceitos científicos, desde que sejam oferecidas aos alunos mediações pedagógicas organizadas e planejadas. Do mesmo modo, é preciso oferecer aos professores condições estruturais e conhecimentos que possibilitem realizar práticas efetivas nessa direção.

Esperamos que nossas considerações a partir das falas de Arthur, Gabriel e José suscitem reflexões sobre caminhos e perspectivas a serem seguidas nas práticas pedagógicas para efetivar e ampliar as possibilidades de elaboração e de apropriação de conceitos por alunos com deficiência intelectual, pois “[...] afinal, o ser humano não apenas é ou está, mas se constitui como um vir a ser” (PLETSCH, 2015, p.22).

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C.B.F. de. *Desenvolvimento de conceitos científicos em crianças com deficiência mental*. 2006. 113f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2006.
- BERNARDES, M.E.M. Transformação do pensamento e da linguagem na aprendizagem de conceitos. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 26, p.67-85, jan. 2008.
- BRASIL. Lei Nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Seção 1, nº 27, p.1-2.
- BRAUN, P.; NUNES, L.R.O. de P. A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.21, n.1, p.75-92, jan./maio 2015.
- CAVALCANTI, L.S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.25, n.66, p.185-207, 2005.
- COSTAS, F.A.T. *O processo de formação de conceitos científicos em crianças com necessidades educacionais especiais na 1ª série do ensino fundamental*. 2003. 247f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

- FERRI, C.; HOSTINS, R.C.L. Práticas de seleção e organização do conhecimento nas escolas regulares e especiais. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.33, n.2, p.231-251, 2008.
- FONTANA, R.A.C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A.L.; GOÉS, M.C. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993. p.121-152.
- GÓES, M.C.R. de; CRUZ, M.N. da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições*, Campinas, v.17, n.2 (50), p.31-45, 2006.
- HOSTINS, R.C.L.; JORDÃO, S.G.F. Política de inclusão escolar e práticas curriculares de elaboração conceitual de alunos público-alvo da Educação Especial. Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem II. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* [online], v.23, n.28, p.1-17, ago. 2014.
- KASSAR, M. de C.M. Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave: implicações pedagógicas. In: SMOLKA, A.L.B.; NOGUEIRA, A.L.H. (Org.). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p.151-172.
- LURIA, A.R. *Pensamento e Linguagem*: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- PLETSCH, M.D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU EDUR, 2014a.
- PLETSCH, M.D. Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. *Revista Potesis Pedagógica*, Catalão, v.12, n.1, p.7-26, 2014b.
- PLETSCH, M.D. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino e aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.45, n.155, p.12-29, 2015.
- VEER, R.D.V; VALSINER, J. *Vygotsky – uma síntese*. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Tradução J. L. Camargo. Revisão técnica J. C. Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- VYGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2ª. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ELABORAÇÃO CONCEITUAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Regina da Silva Mendes
Idorlene da Silva Hoepers
Camila Baggio do Amaral

A inclusão escolar das pessoas com deficiências, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação vem conquistando espaço e garantias dos direitos básicos no contexto brasileiro, desde que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi implantada em 2008, com o objetivo de garantir “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem” (BRASIL, 2008, p.8) desse público nas escolas regulares.

Embora esses alunos já estejam matriculados na escola regular, é necessário mais investimento para que aconteça a “participação e a aprendizagem”, principalmente dos alunos com deficiência intelectual, os quais, muitas vezes, ainda são considerados incapazes de aprender devido à condição biológica da deficiência, como podemos verificar em Pletsch (2010). Essa crença é mantida, principalmente, em função do conceito de deficiência mental utilizado pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMR, 2006, p.29), como sendo de “[...] importantes limitações tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo (expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas) com iní-

cio antes dos dezoito anos [...]” e das práticas educacionais segregadas em que estavam inseridos esses sujeitos.

Pletsch (2012) destaca que há poucas pesquisas sobre a escolarização do sujeito com deficiência intelectual. Essa afirmação está relacionada ao levantamento bibliográfico realizado por Anache e Mitjans (2007), cujas pesquisas demonstram a pouca expectativa dos professores em relação a esses alunos, bem como o baixo nível de aprendizagem. Dessa forma, assume relevância o desenvolvimento e aprofundamento de pesquisas sobre a escolarização de crianças com deficiência intelectual.

Nesse sentido, a pesquisa que vem sendo realizada no âmbito do Observatório de Educação (OBEDUC) tem o objetivo de analisar as dimensões que envolvem a escolarização de alunos com deficiência intelectual, notadamente as que se referem ao ensino e a aprendizagem destes nas classes regulares (Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos), no atendimento educacional especializado e ao seu consequente desempenho nas avaliações nacionais de rendimento escolar. Esta pesquisa envolve os Programas de Pós-Graduação de três universidades: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

A concepção teórica do projeto do Observatório pauta-se na abordagem histórico-cultural ancorada nos conceitos de Vygotsky (1995). O autor apresenta o conceito de indivíduo histórico-cultural enfatizando que todos se desenvolvem de acordo com as experiências mediadas no contexto social e cultural em que vivem. Nessa perspectiva, o desenvolvimento e a aprendizagem dependem das relações estabelecidas entre os sujeitos nos diferentes contextos, nos quais são construídos e modificados os processos psicológicos ou intelectuais. Dessa forma, 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.

Neste estudo, apresentamos resultados parciais das atividades de pesquisas mais amplas em andamento realizadas pelo Observatório e pelo Grupo de Pesquisa da UNIVALI. A abordagem teórica que orienta os estudos desse Grupo vincula-se às contribuições de Luria que destaca a importância da formação da linguagem e do pensamento nos processos de apropriação e elaboração de conceitos, o que ocorre por meio das relações que a criança estabelece com o mundo, mediada pelo adulto. Para Luria (1986, p.27), “[...] o reflexo abstrato e generalizado do mundo e o pensamento abstrato realizam-se com a estreita participação da linguagem [...]”. O autor propõe métodos que permitem avaliar “[...] objetivamente qual é o sistema de enlaces presentes na palavra em diversos casos e, principalmente avaliar a estrutura semântica da consciência em cada etapa do desenvolvimento infantil” (LURIA, 1986, p.58). Os métodos propostos por ele são: métodos de determinação e conceito, método de comparação e diferenciação, método de classificação e método da formação de conceitos artificiais.

Com esse princípio norteador, neste trabalho analisamos como se dá o processo de aprendizagem de conceitos científicos de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com deficiência intelectual matriculados em escola da Rede Municipal de Ensino de Itajaí, SC, os quais frequentam, no contraturno, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Para isso, utilizamos como instrumentos as provas de Luria (1986), mais especificamente os métodos de determinação de conceitos, de comparação e diferenciação e de classificação, aplicadas pela professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Na sala de Recursos Multifuncionais, há dois alunos da rede regular de ensino do município em estudo. Esses alunos foram selecionados para participar dessa pesquisa por apresentar o diagnóstico de deficiência intelectual, frequentar o AEE e representar idades e fases diferentes no processo de escolarização e de desenvolvimento.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

◆ Os métodos de investigação do desenvolvimento de conceitos

Inicialmente, nos encontros do grupo de pesquisa, foram estudados os métodos propostos por Luria (1986) e que seriam aplicados nas in-

tervenções posteriores. Os métodos são organizados na sequência que exige evolução do raciocínio, avançando de um nível mais simples para o mais complexo. A seguir, descreveremos brevemente cada um dos três métodos sugeridos pelo autor que foram utilizados neste estudo.

1- Método de determinação de conceitos: segundo Luria (1986), é o método mais simples para verificar os sistemas de enlaces que se encontram por trás da palavra em cada etapa do desenvolvimento infantil. Consiste em pedir que a criança determine o significado de uma palavra e analisar suas respostas, que podem ser de dois tipos. No primeiro, a criança dá alguma característica referente a situações práticas, concretas da palavra, como, por exemplo, ao responder o que é um gato, poderá dizer que é “fofinho”, “o gato arranha”, ao invés de classificá-lo como animal. Esse tipo de resposta está diretamente relacionado aos *enlaces-imediatos*. No segundo tipo de resposta, a criança introduz a palavra ou objeto em certo sistema de conceitos, de categorias, envolvendo enlaces *lógico-verbais*, caracterizando o conceito científico, o que é observado como consequência das experiências no cotidiano escolar. Por exemplo, “o gato é um animal”. Na criança em início da vida escolar, é comum aparecer os dois tipos de respostas, predominando ainda o primeiro.

Para Luria (1986), esse método é capaz de evidenciar o estágio de desenvolvimento mental da criança a partir de suas respostas. O autor ainda destaca que, na criança com “retardo mental”¹, nesta pesquisa referido como deficiência intelectual, tendem a permanecer, por mais tempo, nos aspectos concretos da consciência.

2 -Método de comparação e diferenciação: mais complexo do que o anterior, possibilita maior variedade de análise das respostas. Consiste em solicitar à criança que identifique o que há em comum entre duas palavras, as quais designam objetos, inserindo-as em uma categoria. Permite três tipos de intervenções, variando na complexidade. Na primeira, utilizam-se dois objetos de fácil inserção na categoria, como, por exemplo, um

¹ Termo utilizado pelo autor no livro *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria para designar a deficiência intelectual* (LURIA, 1986).

gato e um cachorro, em que facilmente identifica-se que são animais. Na segunda, a criança deverá identificar o que há em comum entre objetos com o aspecto comum difícil de apontar, como uma cobra e um gato, por exemplo. Na terceira, a mais complexa, utilizam-se dois objetos conflitivos como o homem e o cachorro, podendo ser classificados como seres vivos.

Esse método possibilitará alguns tipos de respostas, sendo o primeiro característico dos escolares iniciantes, com a indicação de alguma relação ou situação concreta entre ambos os objetos como, por exemplo, “o gato arranha o cachorro”, “a cobra morde o gato” ou ainda a descrição das suas características, “o gato e o cachorro têm pelos”. No segundo tipo de resposta, comum nos escolares de mais idade, a criança pode inserir os objetos em uma determinada categoria, separando os traços gerais, “o gato e o cachorro são animais”.

3 – Método de Classificação: destaca-se por sua importância teórica e diagnóstica contendo em sua essência o desenvolvimento do método de comparação e diferenciação. É utilizado em três vertentes. A primeira, conhecida como o *quarto excluído*, é a mais simples, consistindo em disponibilizar à criança quatro objetos para que escolha três que possam ser incluídos em um mesmo conceito, solicitando que exclua o que não pertence à categoria. Pode variar do mais simples ao mais complexo, utilizando, inicialmente, três objetos semelhantes pertencentes a uma categoria e o quarto completamente diferente, resolvendo a tarefa de forma categorial ou por um traço concreto.

A criança passa a utilizar objetos que se relacionam à mesma categoria, mas diferentes entre si, e o quarto parecido com algum dos outros, devendo abstrair o traço concreto para chegar a uma categoria geral. Finalmente, é necessário chegar ao nível em que há três objetos pertencentes a uma categoria, e o quarto possui relação com os demais, gerando uma situação conflitiva. Nesse nível o sujeito deve superar a situação de interação dos objetos, realizando enlacs abstratos, categoriais.

A segunda vertente da prova trata da *classificação livre* que consiste em dar à criança um grande número de objetos para que os agrupe em uma categoria ou em determinado conceito. Após, pede-se que ela expli-

que o motivo que levou a agrupar os elementos, e, ainda, solicita-se que ela reduza o número de grupos novamente explicando o porquê do novo agrupamento, buscando sempre identificar se as respostas incluem uma situação concreta comum, um traço concreto ou se ela consegue incluir os objetos em uma categoria por meio da abstração, de caráter lógico-verbal, surgindo, assim, uma hierarquia de conceitos.

A SELEÇÃO DOS MATERIAIS

A definição dos materiais a serem utilizados nas intervenções foi discutida no âmbito do grupo de pesquisa, estabelecendo-se os critérios de seleção das imagens dos animais, que deveriam representar diferentes categorias presentes na classificação: peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos. Foram selecionadas 16 imagens: peixe, sapo, jacaré, tartaruga, galo, pássaro, gato, cachorro, girafa, vaca, porco, macaco, coelho, elefante, leão e tigre. Tais imagens necessitavam ser nítidas, com boa resolução, para evitar confundir a criança no momento da identificação. Cada integrante do grupo recebeu um conjunto formado pelas mesmas figuras para utilizar durante a realização das provas.

OS SUJEITOS DA PESQUISA

A coleta de dados foi realizada durante os meses de setembro e outubro de 2014 na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Itajaí - SC, localizada em bairro central. A Escola apresentava, à época, um total de 641 alunos matriculados do primeiro ao nono ano. Destes, vinte deles era público-alvo da Educação Especial.

O estudo contou com a colaboração e a participação da professora, graduada em Educação Especial, que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sala de recursos multifuncionais. Os sujeitos pesquisados foram dois de seus alunos, sendo eles: (R) com sete anos, diagnosticado com autismo associado à deficiência intelectual, frequentando o segundo ano do Ensino Fundamental, em processo inicial de alfabetização e (M) com dez anos, diagnosticado com deficiência intelectual, no quarto

ano, alfabetizado, ambos do sexo masculino, e matriculados no AEE no contraturno do ensino regular.

OS PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

As atividades foram realizadas individualmente, no horário de atendimento na SRM, com o objetivo de verificar a elaboração de conceitos sobre animais. Cada encontro foi gravado e depois transcrito, teve aproximadamente uma hora de duração, variando entre dois e quatro atendimentos, conforme a frequência do aluno. As intervenções foram diferenciadas devido às peculiaridades de cada um.

No primeiro atendimento com cada aluno, a professora mostrou a eles as cartelas com as imagens dos animais, e explicou que realizaria diferentes atividades. Foram colocadas todas as cartelas sobre a mesa, e a professora optou por escolher primeiramente a figura do cachorro para dar início aos questionamentos, com ambos os alunos. Depois, foi escolhendo cada figura individualmente, mostrando aos alunos e fazendo os questionamentos.

Conforme as respostas de cada aluno, foi necessário adaptar e modificar o modo de intervenção, pois ambos se encontravam em fases diferentes de desenvolvimento, o que refletiu diretamente na maneira de estruturar o pensamento e de expressar seus conhecimentos. Essa diferenciação nos dois alunos levou a professora a adotar estratégias diversificadas.

Com o aluno (R), foi preciso trabalhar de forma mais concreta e simples, com um maior número de questionamentos. Houve momentos de repensar e recriar a prática, pois, em algumas intervenções, aquilo que foi planejado não contribuiu de maneira significativa para o aluno elaborar o seu pensamento.

Com o aluno (M), foi possível avançar mais na questão da classificação dos animais, pois já conseguia estruturar seu pensamento de forma mais abstrata e conceitual. Assim, a aplicação da atividade ocorreu de acordo com o ritmo de cada aluno, respeitando o seu nível de conhecimento e instigando-o a refletir.

O QUE É ISSO?... É UM CACHORRO... E O QUE É UM CACHORRO?

A criança, desde o seu nascimento, está inserida em ambientes carregados de estímulos, os quais lhe chegam por todas as vias sensoriais. São imagens, sons, gestos, objetos e todo tipo de signos que vão possibilitando que interaja e reconheça o mundo do qual faz parte. Essa interação, mediada pelo adulto, faz com que a criança, inicialmente, construa conceitos, que, segundo Vygotsky (2008), são cotidianos ou *espontâneos*, a partir de suas experiências diárias, mais concretas e, posteriormente, transformam-se em conceitos *científicos*, estes adquiridos por meio das interações com o uso de palavras, de forma consciente, fazendo relações mentais, principalmente no contexto escolar.

Contudo, para chegar a elaborar esses conceitos, a criança necessita da relação entre pensamento e linguagem, o que, para Luria (1986, p.27), traz a palavra como elemento fundamental, pois é ela que “[...] designa as coisas, individualiza suas características. Designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas. Dito de outra forma, a palavra codifica nossa experiência”.

De acordo com o desenvolvimento da criança, a palavra também vai mudando, tomando outras ou novas estruturas. Inicialmente, uma palavra pode ser usada para várias situações e objetos, como, por exemplo, “gatinho” – a qual pode ser usada para designar o animal ou objetos utilizados por ele, realizando o que Luria (1986) nomeia como *enlaces reais-imediatos*. Posteriormente, a palavra assume o seu significado, designando todo e qualquer gato, enquadrando em uma categoria, elaborando conceitos abstratos, realizando *enlaces lógico-verbais*. Esse processo se dá pela interação da criança com o adulto por meio de palavras, como nos esclarece Fontana:

Ao utilizar-se das palavras, o adulto (deliberadamente ou não) apresenta à criança significados estáveis e sentidos possíveis no seu grupo social. É na margem das palavras do adulto que a criança organiza sua própria elaboração. [...] No curso da utilização e internalização dessas palavras e das funções a elas ligadas, a criança aprende a aplicá-las consciente e deliberadamente, direcionando o próprio pensamento. (FONTANA, 1993, p.123).

Dessa forma, a criança, por meio do pensamento, passa a desenvolver os conceitos, sendo capaz de utilizar a palavra para, além de “[...] representar objetos, também analisá-los, abstrair e generalizar suas características” (LURIA, 1986, p.36). Ela não necessita mais do objeto concreto - a palavra designa e acessa os conhecimentos construídos.

Da mesma forma, os estudos de Vygotsky (2008) e de seus colaboradores também concluem que

[...] o desenvolvimento dos processos que finalmente resultam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, formam a base psicológica do processo da formação de conceitos amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade. (VYGOTSKY, 2008, p.72).

Portanto, 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. A fim de verificar ou avaliar os sistemas de enlaces da palavra nas etapas do desenvolvimento infantil, Luria (1986) utilizou alguns métodos, dos quais, três (métodos de determinação de conceitos, de comparação e diferenciação e classificação) serão discutidos a seguir, os quais serão relacionados às atividades propostas pela professora durante este estudo.

Ao desenvolver a atividade com o método de determinação de conceitos, na primeira intervenção, a professora mostrou para cada aluno uma cartela contendo a imagem de um cachorro e questionou: “O que é isso?”. Embora, individualmente, a resposta dos alunos foi “um cachorro”. Na sequência, a professora fez novo questionamento: “O que é um cachorro?”. (R) respondeu fazendo um som onomatopéico imitando o cachorro “au au”, e (M) falou algumas características: “tem quatro patas”, “cuida da casa”. Podemos perceber que as respostas dos dois remetem a situações concretas, vivenciadas com o objeto. Embora os dois alunos estejam em fases diferentes do período escolar, a resposta inicial exhibe características semelhantes, representando o primeiro tipo de resposta destacado por Luria (1986), demonstrando os enlaces reais-imediatos.

Ainda, na mesma intervenção, a professora novamente questionou: “O que é um cachorro?”. Desse ponto em diante, as respostas dos alunos seguiram de forma diferenciada, o que pode ser atribuído, nesse caso, às especificidades de cada um.

(R), olhando a figura do gato que estava sobre a mesa, respondeu que “o cachorro é um gato”. A professora repetiu a frase perguntando: “O cachorro é um gato?”.

(R) - Não.

Professora: - O que ele é então?

(R) - Esperto.

Professora: - O cachorro é esperto?

(R) - Sim.

Professora: - O que mais?

(R) - Não sei.

Professora: - Vou mostrar a próxima figura então. O que é isso R? (mostrando a figura do gato).*

(R) - Um gato.

Professora: - E o que é um gato?

(R) - Miau, miau..

Professora: - Humm... ele faz miau, isso mesmo. Mas o que ele é?

(R) - Inteligente.

Professora: Olha R, aqui a gente tem um gato e um cachorro. O gato e o cachorro são o quê?*

(R) ficou em conflito, pois não soube o que responder. A professora insistiu nas perguntas, mas (R) disse que não sabia.

Na tentativa de estimular (R), a professora apresentou outros animais na atividade e indagou: “O que são?” (passarinho, peixe, tartaruga, leão, vaca). (R) nomeou todos, mas não os conceituou como animais, limitando-se a imitar os sons (muuu muuu para a vaca, e glub glub para o peixe). Observamos que a professora, ao perceber as respostas de (R), conduziu o diálogo para que ele às analisasse, valorizando cada fala e incentivando-o a compreender qual era o significado da palavra e o que era a ação exercida pelo objeto, a exemplo de: “[...] ele faz miau [...] Mas o que ele é?”.

Nesse momento, a professora mudou a estratégia e retomou a mediação, distribuindo aleatoriamente sobre a mesa todas as imagens até então apresentadas a (R), perguntando:

Professora: - (R), o que são todas essas imagens que você está vendo?

(R) - Oito. Oito animais.
Professora: - O que você falou que eles são?
(R) - Oito.
Professora: - Sim, são oito, mas oito o quê?
(R) - Oito.
Professora: - Oito ani.....
(R) - Animais!!!
Professora: - Então o cachorro é um animal?
(R) - Sim.
Professora: - E o gato é o quê? Animal também?
(R) - Sim.
Professora: - Então o cachorro é o quê?
(R) - Esperto.
Professora: - Mas o cachorro é um ani.....?
(R) - Animal!
Professora: - E o passarinho?
(R) - Animal.
Professora: - E o peixe é o quê?
(R) - Animal.

Os diálogos que se seguiram, nesta atividade, a exemplo do transcrito, evidenciaram que (R) conceituou como animais todas as imagens apresentadas, mas a professora necessitou fazer diversos questionamentos. Inicialmente, (R) imitou o som de cada um, passando a relatar características como “esperto”, “inteligente”, remetendo a uma experiência vivenciada com o animal e, após a mediação constante, chegou ao conceito pretendido. De acordo com Luria (1986), esse tipo de resposta é característico de crianças no início da vida escolar, quando predominam os enlaces imediatos, concretos, os quais são fundamentais para a elaboração dos conceitos científicos, possíveis por meio da mediação do adulto, neste caso, a professora.

Já o aluno (M) respondeu que o cachorro e todos os outros animais eram “bichos”. Conseguiu chegar mais rapidamente a uma categoria, apesar de não utilizar inicialmente a palavra animal. Devemos lembrar que (M) está no quarto ano do Ensino Fundamental, tendo vivenciado mais experiências no contexto escolar, convivendo e utilizando conceitos abstratos. Luria (1986) nos esclarece que, nessa fase, do escolar mais avançado, são característicos os enlaces científicos, quando o estudante compreen-

de que existem categorias, ou hierarquias de conceitos, embora os enlaces imediatos ainda estejam presentes.

A fim de perceber essa relação de conceitos entre os animais, no segundo momento da intervenção, a professora solicitou que cada um dos alunos separasse em grupos os animais com características semelhantes, os que eles consideravam que tinham algo em comum entre si. Para isso, ela utilizou o método de comparação e diferenciação (LURIA, 1986).

(R) não compreendeu a solicitação da professora. Mesmo após várias tentativas para explicar ao aluno o que ele deveria fazer, ela não conseguiu abstrair a informação, pois (R) não assimilou o significado de semelhança/diferença. Nesse aspecto, Vygotsky (2008) enfatiza que a criança se apropria das diferenças antes das semelhanças, pois estas exigem maior estrutura de generalização e conceitualização do que a outra. A dinâmica foi então modificada: a professora perguntou ao aluno quais animais moravam na água, na terra, e quais deles voavam, a fim de direcionar o pensamento de (R) na busca de características que os enquadrassem em determinada categoria.

Professora: - (R), quais desses animais vivem na água?

(R) - Peixe.

Professora: - Tem mais algum que vive na água?

(R) - Não.

Professora: - E o sapo, a tartaruga e o jacaré vivem onde?

(R) - Na casa.

Professora: - O jacaré mora em casa?

(R) - Na casa deles.

Professora: - E a casa dele é onde? Na terra ou na água?

(R) - Na água.

Professora: - E o sapo?

(R) - Na terra.

Professora: - E a casa da tartaruga é onde? Na terra ou na água?

(R) - Na água.

Mostrando outros animais perguntou a professora: - Quais animais voam?

(R) - Passarinho.

Professora: - Tem mais algum que voa?

(R) - Não.

Nessa atividade, há evidências de que as respostas do aluno (R) pautaram-se em conceitos referentes à sua vivência, situação concreta, en-

laces reais-imediatos, entendendo o conceito de “vivem” por moradia, visto que não era real a ele a ideia de *habitat* dos animais, mas sim de casa, pois era onde ele sabia que os seres “vivem”, o homem, o cachorro, afirmando, portanto, que os animais vivem em casas, “na casa deles”. Para (R), esse conceito tão abstrato ainda não evoluiu, mas, com a mediação, ele poderia apropriar-se do termo e do seu significado. Foi nesse sentido que a professora insistiu.

Em outra intervenção com o aluno (R), novamente buscando a classificação dos animais, a professora utilizou o método de classificação livre (LURIA, 1986) para que ele compreendesse e fosse se apropriando dos conceitos trabalhados. A professora dispôs sobre a mesa quatro folhas de papel para que o aluno separasse os animais com características semelhantes. As folhas foram colocadas com a intenção de auxiliar a organização visual do aluno, para que ele percebesse que, em cada folha, deveriam ser alocados os animais que ele considerasse com características comuns. (R) colocou o peixe em uma folha, e a tartaruga em outra, depois colocou os dois juntos. Nesse momento, a professora interveio perguntando:

Professora: - O peixe e a tartaruga ficaram juntos por quê, (R)?

(R) - Não respondeu.

Professora: - O peixe mora onde?

(R) - Na água.

Professora: - E a tartaruga?

(R) - Na água também.

Professora: - Então é por isso que eles estão juntos?

(R) - Sim.

Após a estratégia utilizada pela professora, (R) não conseguiu mais se localizar na atividade; nem criar critérios para a separação por grupos, agrupar por características semelhantes e argumentar sua escolha. Acreditando que as folhas na mesa o deixaram mais confuso, não atingindo assim o objetivo inicial, a professora elaborou um quadro em uma folha de E.V.A., onde colou com velcro, à esquerda, a palavra AQUÁTICOS e, à direita, a palavra TERRESTRES. Ela solicitou, então, que (R) colocasse abaixo da palavra “aquáticos” todos os animais que moravam na água, e abaixo da palavra “terrestres” os que moravam na terra. No início, ele ficou um pouco confuso nas suas respostas, mas depois conseguiu compreender

a ordem. Nos aquáticos, ele separou o peixe, o sapo e a tartaruga. Nos terrestres, o jacaré, a vaca, o porco, o gato e o elefante. Foi possível trabalhar com esse aluno somente esses conceitos, pois, além de estar no processo inicial de formação de conceitos científicos, ele tem pouca frequência no AEE, o qual é complementar à escolarização. Informações abstratas ainda são difíceis para sua compreensão, pois a separação do traço comum que determina uma categoria, para o escolar iniciante, segundo Luria (1986, p.63), “[...] é ainda uma operação impossível para ele”.

Na atividade de separação por traço comum, desenvolvida com o aluno (M), este agrupou os animais de dois em dois. Ao ser questionado sobre os critérios que o levou a formar as duplas de animais, ele respondeu elencando características comuns, incluindo em uma situação imediata, como: “leão e o tigre”, “porque são parecidos... atacam... a cor é igual”; a “tartaruga e o peixe”, “porque vivem no mar”.

Após as conclusões do aluno, a professora solicitou que ele separasse os animais terrestres, aquáticos e aéreos, introduzindo esses conceitos. O agrupamento de (M) para Terrestres foi: Leão, cachorro, cavalo, tigre, jacaré, vaca, coelho, girafa, gato, elefante, porco, galinha e macaco. Aéreos: passarinho. Aquáticos: Tartaruga, sapo e peixe. (M) demonstrou exatamente o tipo de resposta para a sua fase escolar, conseguindo compreender outras categorias dentro do conceito de animais, fazendo a relação do que os faz pertencer a cada uma, neste caso o seu *habitat*.

Percebendo a possibilidade de avançar na elaboração de conceitos com o aluno, a professora prosseguiu questionando, levando-o a refletir sobre as características morfológicas dos animais, perguntando: “Quais desses animais têm pelo?”. Ao que (M) respondeu: “Porco, gato, tigre, macaco, girafa, cachorro, coelho, leão, vaca”. Novamente, ela questionou: “Quais têm penas?”, obtendo como resposta: “Galinha e pássaro”. No entanto, ao perguntar: “Quais têm escamas?”, o aluno respondeu com outras perguntas: “Escamas? O que é isso?”. Diante dessa abertura, a professora tentou explicar ao aluno. Ela procurou na internet imagens que mostrassem escamas, como elas eram, e em que animais se encontravam. Após a pesquisa, o aluno respondeu com convicção: “O peixe”. Observa-se que (M) classificou os animais de acordo com características físicas, destacando o traço geral que os diferencia, não se utilizando ainda de conceitos científicos.

No diálogo que se seguiu, a professora instigou o aluno a pensar sobre o homem ser ou não um animal, apresentando uma hipótese conflitiva.

Professora: - O homem é um animal?

(M) - Não.

Professora: - Por que não?

(M) - Porque o homem tem duas pernas, trabalha com a mão, e a galinha, por exemplo, não pensa.

Professora: - O que o homem faz de diferente dos animais, então?

(M) - Anda de carro, trabalha, estuda.

A resposta do aluno evidencia que, embora ainda não saiba o conceito de animal racional e irracional e, portanto, não inserir o homem na categoria animal, faz a distinção utilizando-se das características imediatas que consegue perceber a partir de suas experiências, distinguindo o homem da galinha que “por exemplo, não pensa”.

No atendimento seguinte, a professora explicou ao aluno (M) que os animais podem ser classificados cientificamente em grupos, de acordo com suas características em comum. Assim, utilizando a internet, ela iniciou com o aluno uma pesquisa com o objetivo de identificar a classificação dos animais em mamíferos, aves, peixes, répteis e anfíbios. O aluno foi anotando as principais características de cada grupo, como forma de apropriar-se desse conceito. A professora foi mostrando os animais das figuras pertencentes a cada um, enfatizando as suas características.

Na sequência de atendimentos, a professora solicitou que ele digitasse a sua pesquisa para melhor fixação e revisão da classificação dos animais.

A fim de trabalhar de forma lúdica, foi elaborado um jogo para que o aluno fizesse a classificação dos animais. Em uma cartolina havia seis compartimentos, com um número de 1 a 6 dispostos horizontalmente em duas fileiras (1 a 3 e 4 a 6). Dentro de cada um, havia a cartela de um animal. Abaixo, três envelopes com a escrita da classificação (anfíbios, mamíferos, aves, por exemplo). O aluno deveria jogar um dado e pegar o animal do compartimento correspondente ao número lançado e, depois, classificá-lo colocando no envelope correto de acordo com suas características.

Após realizar o jogo diversas vezes com o aluno, a professora observou que ele conseguiu melhor compreender o conceito por meio da dinâmica. Depois, foram colocadas todas as fichas com as classificações no chão, e solicitado ao aluno que ele colocasse abaixo todos os animais pertencentes a cada grupo, dizendo as suas características. (M) conseguiu relatar as principais características dos grupos, porém algumas ele ainda confundiu ou trocou.

Por meio das atividades desenvolvidas, percebemos que a elaboração de conceitos científicos, conforme Abreu (2006), é um processo evolutivo, levando sempre em conta o papel mediador daquele que já os domina, nesse caso a professora. Embora os dois alunos tenham apresentado desempenhos diferentes nas atividades, consideramos que ambos atingiram o propósito de desenvolver os conceitos de acordo com as suas experiências individuais, pois eles se encontram em fases diferentes de desenvolvimento e escolaridade, o que é determinante, pois é nas experiências do contexto formal de aprendizagem que se elevam os níveis de elaboração conceitual.

CONSIDERAÇÕES

O desenvolvimento deste estudo auxiliou-nos na compreensão de como se dá, pelo aluno, o processo de elaboração conceitual, a complexidade presente e a importância da mediação pelo professor. O processo conforme Luria (1986) evolui junto ao desenvolvimento da criança, inicialmente a palavra tem caráter afetivo, passando ao sistema de enlaces-imediatos e, posteriormente, aos enlaces lógico-verbais, atingindo a sua capacidade cognitiva somente na fase da adolescência e adulta, considerando as características individuais.

Nesse trabalho, foi possível percebermos que realmente há predominância das experiências concretas na elaboração conceitual dessas crianças, mas existe a capacidade da elaboração de conceitos científicos. A criança consegue utilizar um conceito de forma abstrata, compreendendo e utilizando a palavra no seu vocabulário, realizando operações mentais.

Os sujeitos investigados demonstraram que, mesmo com o diagnóstico de deficiência intelectual, eles estão em pleno desenvolvimento cognitivo, utilizando os conceitos espontâneos para atingir os conceitos

científicos. Em todas as atividades propostas, os alunos deram respostas de acordo com as suas vivências, mas, principalmente, evoluíram na construção da linguagem e do pensamento, o que é fundamental, segundo Luria (1986) e Vygotsky (2008), para atingir o domínio dos processos psicológicos.

O fator preponderante neste estudo foi a mediação da professora, que se utilizando de recursos variados e das próprias respostas dos alunos, levou-os a refletir, chegando a elaborar e utilizar os conceitos. De acordo com Macedo (2008, p.75), “[...] recursos pedagógicos não permitem à criança apenas copiar uma determinada realidade, mas estabelecer relações e construir internamente o sistema estudado criando um modelo mental próprio”. A professora não se preocupou em realizar atividades que os alunos desenvolvessem sozinhos, mas que necessitassem da sua intervenção para construir o conceito, baseado no conhecimento que traziam, e instigando-os a ir além, compreendendo que os conceitos evoluem do concreto em direção ao abstrato, dos cotidianos aos científicos.

Finalmente, este estudo demonstra quão importantes são as reflexões sobre o modo pelo qual o aluno com deficiência intelectual aprende e elabora os conceitos. Suas contribuições dão-se no sentido de que alertam, também, para a necessidade de mediação por parte do professor. Tais ações são importantes porque, à medida que os professores da Educação Básica participam de pesquisas voltadas à deficiência intelectual e percebem suas possibilidades, há ampliação da compreensão da necessidade de mudança de postura e atitude em relação ao planejamento e à adequação curricular de forma que todos participem e aprendam.

REFERÊNCIAS

- AAMR. American Association on Mental Retardation. *Retardo Mental – Definição, Classificação e Sistemas de Apoio*. 10.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ABREU, M.C.B.F. *Desenvolvimento de conceitos científicos em crianças com deficiência mental*. 2006. 114f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2006.
- ANACHE, A.A.; MITJÁNS, A.M. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v.11, n.2, p.253-274, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. 2008. Disponível em: <<http://peei.mec.gov.br/arquivos/>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

FONTANA, R.A.C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A.L.; GÓES, M.C.R. (Org.). *A Linguagem e o outro no contexto escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993.

LURIA, A.R. *Pensamento e linguagem*: as últimas conferências de Luria. Tradução D. M. Lichtenstein e M. Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACEDO, D.C. A construção do significado. *Saber Digital: Revista Eletrônica do CESVA*, Valença, v.1, n.1, p.70-84, 2008.

PLETSCH, M.D. *Repensando a inclusão escolar*: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU; Edur, 2010.

PLETSCH, M.D. *A escolarização de alunos com deficiência intelectual*: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem. 2012. Projeto de Pesquisa - Universidade Rural do Rio de Janeiro, ObEE, 2012.

VYGOTSKY, L.S. *Obras escogidas – V: fundamentos de defectología*. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2012.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução Jefferson Luiz de Camargo. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L.S. *Problemas del desarrollo de la psique - Obras Escogidas*, v. III. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1995.

O GATO É UM FELINO....DIZ CECÍLIA! O GATO É MUITO BONZINHO...DIZ MANUELA!

*Simone Hermes dos Santos Almeida
Fernanda Pazini Cavalheiro Linassi
Regina Célia Linhares Hostins*

O presente estudo tem como propósito discutir a elaboração conceitual de alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Toma-se como referência experiências de mediação de conceitos científicos realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais em funcionamento em escola de Educação de Jovens e Adultos.

Optamos pela reflexão sobre a escolarização de alunos na EJA e sobre o trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais pela via do estudo teórico-prático da teoria de elaboração conceitual proposta por Vygotsky (1993, 1997, 1989) e Luria (1987). A escolha por essa abordagem não foi aleatória. Ela tem a intenção explícita de dar sentido ao trabalho pedagógico desenvolvido na SRM e sua relação com os processos de escolarização dos alunos com deficiência intelectual.

O trabalho aqui discutido é resultado parcial de pesquisa em rede que vimos realizando, desde 2013, no Observatório Nacional de Escolarização de alunos com deficiência intelectual, fruto de parceria entre Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e Universidade do Vale do Itajaí

(UNIVALI), também de SC. Buscamos investigar processos de ensino e de aprendizagem desses alunos nas redes municipais de ensino (dos estados do Rio de Janeiro e de Santa Catarina), a partir da abordagem histórico-cultural, assim como discutir a escolarização a partir dos conceitos de cultura escolar, gramática escolar e forma escolar.

Significa assumir que o caráter mediado dos processos psíquicos superiores, elemento-chave da teoria de Vygotsky (1989), fundamenta a proposta de práticas curriculares de elaboração conceitual. Em outras palavras, os estudos realizados têm o propósito de evidenciar que o processo de elaboração conceitual requer do docente não só a utilização de conhecimentos do campo da didática – para propor estratégias pedagógicas que configurem apoio ou suporte aos seus alunos nas mais variadas situações de aprendizagens –, como, também, o domínio de conceitos das diversas áreas do conhecimento e a mobilização dos meios apropriados – instrumentos e signos – sem os quais o trabalho não pode ser realizado.

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. “A tarefa da escola, em resumidas contas, consiste não em adaptar-se ao defeito, senão em vencê-lo” (VYGOTSKI, 1997, p.45).

A interferência no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, por meio da elaboração conceitual “[...] brinda a pedagogia com possibilidades verdadeiramente invalorações” (VYGOTSKI, 1989, p.223). O caminho metodológico mais indicado para tal é o trabalho com os conceitos que se constituem na forma superior de compensação da insuficiência de representação no sujeito e só se desenvolvem por meio da atividade educativa.

No caso específico deste trabalho, discutimos as experiências peculiares de aprendizagem de adultos com deficiência intelectual no espaço da Educação de Jovens e Adultos. Nesse contexto, o pano de fundo que orienta a discussão são as políticas nacionais de Educação Especial

na perspectiva da Educação Inclusiva e de Educação de Jovens e Adultos. Essas políticas, nas últimas décadas, buscam assegurar as possibilidades de ampliação das oportunidades escolares e extraescolares de alunos, em qualquer idade ou condição, com base na garantia do direito de todos de ampliar conhecimentos e partilhar do acervo cultural, científico, tecnológico e artístico construído pela humanidade.

De acordo com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (BRASIL, 2007), os programas da EJA têm sido crescentemente procurados por um público heterogêneo – entre eles o público-alvo da Educação Especial –, cujo perfil vem mudando em relação à idade, às expectativas e ao comportamento. Trata-se de jovens ou adultos historicamente excluídos pela impossibilidade de acesso à escolarização, ou pela expulsão da educação regular ou mesmo da supletiva.

A EJA vem a ser um dos meios pelos quais

[...] a sociedade pode satisfazer as necessidades de aprendizagem dos cidadãos, equalizando oportunidades educacionais e resgatando a dívida social para com aqueles que foram excluídos ou não tiveram acesso ao sistema escolar (BRASIL, 2007, p.27).

Compreendida como um processo de formação continuada dos cidadãos, essa modalidade de educação possibilita aos estudantes mudar a qualidade de sua intervenção na realidade.

O trabalho da EJA concentra-se, pois, na construção de novas formas de participação e de exercícios pleno e consciente dos direitos de cidadania. O trabalho de elaboração conceitual nas diferentes áreas do conhecimento constitui importante possibilidade e viabilização desse exercício de cidadania, porque amplia as oportunidades de pensamento e domínio de conceitos científicos de maior complexidade.

O acesso à leitura e à escrita da língua nacional, a compreensão das diversas linguagens, o domínio dos símbolos e operações matemáticos, bem como dos fundamentos das ciências sociais e naturais, constituem as bases para o aperfeiçoamento constante dos indivíduos (BRASIL, 2007, p.28).

Nesse sentido, na convergência de propósitos entre a Inclusão Escolar e a Educação de Jovens e Adultos e imbuídos da tarefa de construção de novas formas de participação e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, o estudo aqui apresentado traz para o debate uma experiência de elaboração conceitual mediada por professores de SRM do Centro Popular de Ensino Supletivo Deputado Doutel de Andrade, da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú. Trata-se de diálogos empreendidos entre o professor e duas alunas adultas, com diagnóstico de deficiência intelectual, o qual é revelador da riqueza das experiências cotidianas e de atividades intelectivas dessas alunas no caminho de construção de conceitos.

METODOLOGIA

◆ Caracterização do estudo

A pesquisa do Observatório está estruturada com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa a qual envolve: o uso de uma gama diversificada de instrumentos e fontes de dados; o contato direto e prolongado do pesquisador com o campo de estudo; a atenção ao maior número de elementos presentes na situação estudada e a análise da manifestação do problema nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas (ANDRÉ; LÜDKE, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994; BAUER; GASKELL, 2008). Particularmente, neste capítulo, o foco de análise e de discussão é um dos procedimentos qualitativos adotados: as experiências de aplicação dos métodos de investigação do desenvolvimento de conceitos propostos por Luria (1987), o qual trabalha com a abordagem histórico-cultural de aprendizagem.

O psicólogo russo desenvolveu em suas pesquisas métodos de determinação de conceitos fundados na seguinte pergunta:

Como poderemos demonstrar objetivamente quais são os laços, o sistema de processos psíquicos dominantes em determinado caso ou etapa do desenvolvimento, assim como nos casos de retardo mental infantil e nas diversas formas de patologia cerebral (provocadoras de alterações dos processos cognoscitivos)? (LURIA, 1987, p.58).

A busca de respostas a essa questão representou relevantes avanços na avaliação dos sistemas de enlaces presentes na palavra, assim como da estrutura semântica da consciência dos sujeitos em processo de formação (LURIA, 1987). Com base nesse pressuposto, Luria propôs três métodos: *Determinação de conceitos*, *Comparação e diferenciação* e *Classificação*, organizados sequencialmente, os quais vão gradativamente aumentando o nível de exigência e de complexidade.

- ◆ *Método de determinação de conceitos*: consiste em pedir que o sujeito determine o significado de uma palavra que pode ser, por exemplo: O que é um cachorro ou o que é uma árvore. As respostas atribuídas conduzem a dois tipos de análises: 1) as respostas podem estar vinculadas aos “enlaces-imediatos” da palavra com o objeto, isto é, às experiências reais, práticas e imediatas do sujeito com o cachorro (ele tem 4 patas) ou a árvore (ela é linda). Nesse caso, o sujeito não determina o significado da palavra, mas reproduz algum traço ou função do objeto mencionado; 2) as respostas podem ser indicativas de “enlaces lógico-verbais” da palavra, revelando uma construção semântica mais complexa e abstrata (o cachorro é um animal e a árvore é uma planta). Nesse segundo tipo de resposta, o sujeito introduz a palavra ou objeto em certo sistema de conceitos científicos, em determinada categoria que pode ser generalizada (a palavra animal, por exemplo, pode ser atribuída ao cachorro e a outros de sua espécie e reino) porque se vincula a um sistema de enlaces abstratos hierarquicamente constituídos.
- ◆ *Método de Comparação e Diferenciação*: reconhecido no campo da psicologia por ser valiosamente informativo do processo de pensamento do sujeito. Consiste em apresentar ao sujeito duas palavras (ou imagens de animais ou de plantas, por exemplo) e solicitar que este identifique o que há em comum entre elas. A complexidade no uso desse método consiste na seleção das palavras ou imagens que devem ser comparadas. De acordo com Luria (2007), podem-se diferenciar três tipos de pedidos: 1) apresentam-se dois objetos de fácil inserção na categoria (por exemplo, um gato e um cachorro), solicitando o que há de comum entre eles; 2) propõe-se ao sujeito que diga o que há de comum entre dois objetos cujo aspecto comum é difícil de encontrar (por exemplo, uma

cobra e um leão), requerendo esforços para abstrair os traços comuns; 3) solicita-se a comparação de objetos nos quais as diferenças são mais marcantes que as semelhanças (por exemplo, a árvore e a girafa, ou o homem e o cachorro), sendo mais difícil abstrair os traços comuns (a árvore e a girafa são seres vivos, ou o homem e o cachorro são animais).

◆ *Método de Classificação*: destaca-se por sua importância teórica e diagnóstica contendo em sua essência o desenvolvimento do método de comparação e diferenciação. É utilizado em três variantes:

1. A primeira, conhecida como a prova do *Quarto excluído*, é a mais simples. Consiste em disponibilizar ao sujeito quatro objetos (ou desenhos) e solicitar que ele escolha três incluídos em um mesmo conceito (ou que possam ser nomeados por uma palavra) e exclua o que não pertence à categoria. Essa prova pode variar da mais simples a mais complexa, utilizando, inicialmente, três objetos bem semelhantes pertencentes a uma categoria e o quarto completamente diferente (por exemplo, três animais e um inseto), resolvendo a tarefa de forma categorial ou por um traço concreto. Para aumentar a complexidade, solicita-se que o sujeito escolha três objetos (ou desenhos) que pertençam à mesma categoria, mas que sejam diferentes em aparência (forma, cor ou tamanho) entre si e o quarto parecido com um dos outros em aparência, mas pertencente à diferente categoria (por exemplo, três hortaliças: tomate, nabo e cenoura e um balão vermelho como o tomate). Finalmente, solicita-se ao sujeito que ele escolha três objetos pertencentes a uma categoria e o quarto possua relação com os demais, mas pertença a outra categoria gerando uma situação conflitiva (por exemplo, três utensílios: faca, garfo e colher e um alimento: bolo). Nesse nível, o sujeito deve superar a interação dos objetos, realizando enlacs abstratos, categoriais.
2. A segunda variante da prova é a *Classificação livre* que consiste em dar ao sujeito um grande número de objetos para que ele os agrupe em uma categoria ou em determinado conceito. Após a classificação, pede-se que este explique o motivo que o levou a agrupar os elementos daquela forma.

3. A terceira é a *Classificação categorial*, na qual se solicita que o sujeito reduza o número de grupos que ele produziu, nomeando-os e explicando o porquê do novo agrupamento (por exemplo, se ele criou dez grupos na variante anterior, pede-se que os reduza em apenas três grupos), buscando sempre identificar se as respostas incluem uma situação concreta comum, um traço concreto ou se consegue incluir os objetos em uma categoria por meio da abstração, de caráter lógico-verbal, surgindo, assim, uma hierarquia de conceitos.

No presente trabalho, será analisada a aplicação da prova de determinação de conceitos, empregada com duas alunas do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA).

- ◆ O contexto da pesquisa
- ◆ O Centro de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Balneário Camboriú e o Atendimento Educacional Especializado

A Educação de Jovens e Adultos, em Balneário Camboriú, foi implantada em 1991, com o Centro Popular de Ensino Supletivo Deputado Doutel de Andrade. Nesse Centro, oferecia-se o atendimento semipresencial, individualizado, de segunda a sexta feira, das 14 h às 22 h, por meio de sistema modularizado.

A partir de 1992, foi criada, nesse Centro, a modalidade de alfabetização de jovens e adultos, por meio do Decreto municipal N° 2.253, de 22 de abril de 1992, que passou a atender também às classes populares e aos trabalhadores, de forma progressiva e continuada, dos Anos Iniciais (no caso de o aluno não ser letrado) aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

No ano de 2000, o Centro passou a funcionar com metodologia presencial, no período noturno, atendendo ao II segmento, de 5ª a 8ª série, passando o atendimento ao I segmento (anos iniciais) a ocorrer a partir de 2011. No entanto, o atendimento modular continuou a ser ofertado concomitante ao sistema presencial, com aulas diárias e com todas as disciplinas que fazem parte do currículo do Ensino Fundamental.

O Decreto N° 2.175/2002 mudou a denominação do Centro Popular de Ensino Supletivo para Centro de Educação de Jovens e Adultos

Deputado Doutel de Andrade. Em 2003, esse Centro ampliou as oportunidades de escolarização e socialização iniciando sua trajetória na oferta da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse ano, foi contratada uma professora instrutora de Libras, que auxiliava na realização das provas do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série e no acompanhamento dos alunos surdos nas aulas. A partir de 2014, foi implantada a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (de acordo com o Decreto 6.571/2008 do MEC), que funciona em períodos de contraturno e após o término do horário escolar, como forma de facilitar o atendimento e a presença dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Atualmente, o CEJA atende a 509 alunos, sendo 144 no I segmento e 365 no II segmento. Entre eles, 16 alunos com deficiências variadas, entre elas: Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, Síndrome de Down, Paralisia Cerebral, no I Segmento (2º ao 5º ano do Ensino Fundamental); e 2 alunos com deficiência, um com Paralisia Cerebral e outro com Síndrome do X Frágil, no II Segmento (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental). A idade mínima exigida para matrícula na EJA é de 15 anos completos.

Na SRM, são realizados atendimentos de 45 min a 1 h, conforme a necessidade do aluno. Os horários são organizados em conjunto com a família, levando em consideração o melhor horário para o aluno. Nessa sala, são atendidos 17 alunos, sendo 15 do CEJA e 2 de outras escolas regulares do município.

O CEJA possui um corpo discente que, apesar de viver em uma comunidade com grandes e graves problemas sociais, são adolescentes, jovens, adultos e idosos alegres, participativos, colaboradores e, principalmente, que gostam de frequentar esse espaço educacional. Alguns alunos sentem necessidade de retomar seus estudos, porque não tiveram oportunidade quando crianças; outros já frequentaram a escola, mas, por motivos diversos, não completaram seus estudos; outros retornaram devido às exigências por melhor qualificação em seus trabalhos; e outros ainda voltam para estudar, mas com a intenção de realizar o sonho de obter a carteira de habilitação. Muitos alunos acabam se sentindo felizes e permanecem na escola, continuam os estudos e conseguem chegar a uma faculdade.

◆ Das alunas participantes do estudo

Participaram deste estudo duas alunas – Cecília e Manuela¹ – que frequentam o CEJA e, no contraturno, a SRM. Cecília tem 33 anos, apresenta diagnóstico de deficiência intelectual e está matriculada no CEJA desde 2013. Ela frequenta a sala regular (2ª Etapa do I Segmento) e a SRM e faz parte da Fanfarra e do Grupo de danças da APAE. É uma aluna assídua, participativa, comunicativa, expressa-se com facilidade, gosta do contato com as pessoas e está iniciando o processo de leitura e escrita.

Manuela tem 28 anos, apresenta diagnóstico de deficiência intelectual e auditiva (faz uso de aparelho auricular) e está matriculada no CEJA desde 2012. Frequenta a sala regular (2ª etapa do I segmento) e a SRM. É comunicativa e apresenta uma vasta linguagem, opina sobre variados assuntos, demonstrando interesse em participar da vida cotidiana na escola. Ela apresenta muito interesse pela leitura e escrita, processo iniciado no final do ano de 2014, dando continuidade em 2015. Embora tenha muitas faltas, Manuela continua nesse processo com progressivo sucesso.

◆ Procedimentos de coleta e análise de dados

A coleta de dados foi realizada durante os meses de setembro e outubro de 2014 na SRM do CEJA. Foram necessários sete encontros de uma hora com cada uma das alunas e todo o período de intervenção foi filmado, transcrito e analisado no grupo de pesquisa. Participaram dos encontros de coleta duas pesquisadoras, professoras da SRM.

Foram aplicadas todas as provas do método de investigação do desenvolvimento de conceitos propostos por Luria (2007), porém, para os propósitos deste capítulo, foram analisados somente os resultados da prova de *Determinação de Conceitos*.

Na aplicação da prova foram utilizadas cartelas com figuras de animais (selecionadas e produzidas no grupo de pesquisa) cujos critérios de seleção pautaram-se na classificação do reino dos animais: peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos. Foram selecionadas dezesseis imagens: peixe,

¹ Foram adotados nomes fictícios de modo a proteger a identidade das alunas participantes da pesquisa.

sapo, jacaré, tartaruga, galo, pássaro, gato, cachorro, girafa, vaca, porco, macaco, coelho, elefante, leão e tigre. A seleção das imagens procurou levar em conta a nitidez, a qualidade da resolução, o tamanho semelhante das figuras e o posicionamento claro dos animais na figura para evitar confundir os sujeitos no momento da identificação. Cada pesquisador do grupo recebeu um conjunto formado pelas mesmas figuras para utilizar durante a realização das provas.

Tanto o processo de intervenção como o de análise dos dados foi planejado com base na metodologia de análise microgenética, proposta por Vygotsky (2004). Essa análise centra-se nos micro processos de internalização dos sujeitos investigados, a partir das mediações realizadas. Nesse caso, a ênfase da análise recai sobre a reconstrução interna dos conteúdos construídos, a partir de interação com os outros sujeitos. Nesse método de análise, “[...] o ensino é utilizado para provocar respostas que estarão sendo estudadas durante a própria investigação” (PIMENTEL, 2012, p.19). Assim, no momento da intervenção, a professora pesquisadora procura ouvir as respostas dos sujeitos, mas, ao mesmo tempo, redireciona suas mediações e indagações, de acordo com as respostas anunciadas, de modo que, no processo de investigação, os sujeitos possam reestruturar suas respostas e elaborá-las conceitualmente. Trata-se de um modo específico de realização do estudo indireto da psique, por meio do “[...] registro das fases transitórias do pensamento, a partir da interação social, tornando possível que a atividade mental se torne ‘visível’, compreensível para quem estuda” (PIMENTEL, 2012, p.19-20, grifo da autora).

Desse modo, tanto as intervenções realizadas como a análise das transcrições foram realizadas com base na abordagem de Vygotsky e Luria, isto é, procurando identificar o modo como os sujeitos lidaram com os conceitos, as alternativas de respostas que encontraram em cada desafio, o uso que faziam da sua palavra e a do professor/pesquisador para definir seus conceitos (se mais próximos de enlaces imediatos ou lógico-verbais) e, principalmente, suas revisões de conceitos, em face das mediações realizadas pelo pesquisador.

“O GATO É UM FELINO”, DIZ CECÍLIA!

Na SRM, professora/pesquisadora e aluna colocam-se frente a frente e a primeira mostra para Cecília as figuras dos animais: sapo, cachorro, galo, macaco, porco, leão, elefante, girafa, peixe, passarinho, jacaré e borboleta. Cecília olha para cada uma delas e reproduz o som de cada animal, estabelecendo-se o seguinte diálogo, a partir da seleção e mostra individual de cada figura:

Professora - O que é um cachorro?

Aluna - Amigo da gente, é porque ele dá carinho, é bonito, dá atenção para ele.

Professora - O que é um gato?

Aluna - Ele é um felino, ele arranha, é bonito.

Professora - O que é um leão?

Aluna - O rei das mulheres, das leoas, porque ele tem que proteger os filhotes.

Nas palavras de Cecília, observamos predominante construção de enlances diretos e imediatos na conceituação dos animais, a partir da relação afetuosa com eles (*amigo, afetuoso, protetor dos filhotes*) e de suas características físicas e atitudes (*bonito, arranha, dá atenção*).

Contudo, nesse diálogo, entre uma definição e outra, observa-se, também, a introdução do animal gato, em um sistema de determinações lógico-verbais: *ele é um felino*. Conceito este que, mesmo não sendo retomado quando a professora lhe mostra o leão imediatamente após sua resposta, evidencia que Cecília sabe do que está falando, pois, de fato, o gato é representante dos *felídeos* (da família de mamíferos digitígrados, da ordem dos carnívoros). Cecília evidencia uma estrutura de pensamento que demonstra contato com os conceitos científicos (decorrente de sua experiência escolar), apesar da predominância de enlances imediatos nas suas respostas.

Observamos, também, nas palavras de Cecília, um intenso contato com experiências diferenciadas, as quais contribuem para uma linguagem rica de observações de fatos da vida cotidiana, como se observa na sequência dos diálogos.

Professora - O que é um porco?

Aluna - Dá para comer também, linguiça.

Professora - Dá para comer vivo?

Aluna – Não, morto! Compra de pacote no mercado, tem para vender junto com a carne no açougue.

Professora - O que é o sapo?

Aluna – Feio, brabo, deixa a gente cega, tem chifres com veneno.

Professora – O que é a borboleta?

Aluna – Da natureza.

Professora – Mas o que ela é?

Aluna – Invertebrada, a professora Aline explicou na sala de aula e a gente fez no caderno. Tá pra lá (invertebrados) e pra cá (vertebrados) (no quadro da sala de aula).

Professora – O que a girafa é?

Aluna – É bem comprida

Professora – Mas o que ela é?

Aluna – Vertebrada porque ela é grande.

Professora - E o macaco o que é?

Aluna – É vertebrado também.

Professora – O galo é o quê?

Aluna – Ele briga

Professora - Ele briga?

Aluna – Sim, lá em Camboriú tá preso os homens que estão fazendo isso.

Professora - E o que mais o galo é?

Aluna – Dá pra comer também, vem no pacotinho também. Tira tudo (as penas), mata, coloca na água fervendo, tira o pelo.

Professora – Pelo?

Aluna - Não, pena e tira a cabeça.

Professora – Girafa tem pelo ou pena?

Aluna – Pena. Não! Pelo.

Professora - Todos esses aqui (mostrando a girafa, o macaco,) são o quê?

Aluna – Vertebrados

Professora – Mas juntos são o quê? (Mostrando o alfabeto na parede que tem imagens de animais).

Aluna - Bichos

Professora – E bichos são o quê?

Aluna - Animais.

As manifestações de Cecília, no diálogo com sua professora, conduzem-nos a pensar, de início, no processo da formação de conceitos como uma atividade real e complexa do pensamento, como afirma Vygotsky (1993), e na experiência própria de sujeitos no início da vida escolar, como afirma Luria (1987). Para ele, nessa etapa, é possível observar que os sujeitos transitam entre o primeiro (enlaces reais) e o segundo

tipo de respostas (enlaces lógico-verbais), sendo este último resultado do processo vivenciado na escola.

Nessas situações, o papel predominante continua sendo das respostas que reproduzem uma situação real. No entanto, nesses sujeitos

[...] também aparecem elementos de operação completamente distinta, de introdução do objeto dado no sistema de determinadas categorias, elementos da operação de determinação de conceitos no verdadeiro sentido desta palavra (LURIA, 1987, p.61-62).

Cecília parece vivenciar esse momento, pois suas elaborações transitam entre os enlaces imediatos e os potenciais. Ela se vale tanto da descrição dos animais, a partir de suas características (*feio, brabo, briga, tem pelo, é bem comprida, é grande*), ou de situações nas quais estes se encontram incluídos (*Dá para comer, compra de pacote no mercado; deixa a gente cega; tira tudo (as penas), mata, coloca na água fervendo*), como de conceitos aprendidos nas lições da escola (*a borboleta é invertebrada, a professora Aline explicou na sala de aula e a gente fez no caderno: tá pra lá (invertebrados) e pra cá (vertebrados) no quadro da sala de aula; são bichos; são animais*).

É importante assinalar que, apesar de haver nessas últimas elaborações uma atitude que remete à memorização (*tá pra lá e pra cá no quadro*), não se pode afirmar que Cecília não se apropriou desses conceitos, pois os generaliza ao situar os demais animais mostrados pela pesquisadora (galo, girafa e macaco) como vertebrados, assim como a borboleta como invertebrado. Apesar de as experiências práticas das escolas terem mostrado que o ensino direto dos conceitos pela memorização é infrutífero, pois produz uma repetição de palavras vazias pelos alunos, nessa situação, quando colocada diante de um desafio, quando deve fazer uso da palavra para conduzir uma operação mental (dizer para a professora o que é uma borboleta, por exemplo), Cecília recorre também à sua experiência escolar, para ajudá-la na resolução. Nesse sentido, Vygotsky (1993) enfatiza:

Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento de conceitos espontâneos e dos conceitos científicos – se relacionam e se influenciam constantemente. [...]. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos das crianças em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 1993, p.74).

Observamos aqui a construção de uma experiência em que os professores têm um relevante papel: o de apresentar ao aluno os significados estáveis e sentidos possíveis no seu grupo social, o de fazer uso significativo da palavra como um meio para a formação de conceitos e o de compreender os métodos de raciocínio empregados por seus alunos. Afinal, “[...] é na margem das palavras do adulto que a criança organiza sua própria elaboração” (FONTANA, 1997, p.123). Enquanto vivencia o processo de internalização das palavras aprendidas e das funções a elas ligadas, o aluno procura aplicá-las consciente e deliberadamente, direcionando o próprio pensamento.

Essas demonstrações do processo de elaboração de Cecília possibilitam pensar na relevância de suas experiências pessoais – que lhe asseguram uma rica construção de vocabulário, de explicações e de argumentos –, e de suas experiências escolares – que lhe asseguram o acesso às formas abstratas de pensamento. Ambas são fundamentais para a apropriação da linguagem escrita, simbólica e matemática, entre outras - tão relevantes para o sucesso no processo de escolarização e de autonomia pessoal e profissional.

Partindo do pressuposto de que “[...] um conceito não é uma formação isolada, fossilizada, imutável, mas sim, uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas” (VYGOTSKY, 1993, p.46), o espaço do CEJA e a profícua mediação de seus professores constituem terreno fértil de possibilidades de expressão e de elaboração, reelaboração de conceitos para Cecília.

“O GATINHO É MUITO BONZINHO”, DIZ MANUELA!

Os conceitos formam-se e desenvolvem-se sob condições internas e externas totalmente diferentes e dependem tanto do fato de sua origem em sala de aula, como da experiência pessoal da criança (VYGOTSKY, 1993). A afirmação do autor confirma-se a partir da análise das experiências de Manuela que, por caminhos e elaborações diferenciadas das de Cecília, demonstra uma relação imediata com os traços dos objetos, nos quais os enlaces reais predominam. Ao ser indagada sobre o conceito de

animais – tema de diálogo com a professora pesquisadora –, a aluna assim se manifesta:

Professora - O que é isso? (mostrando a figura do gato).

Aluna - Ele é muito bonito.

Professora - Mas o que ele é?

Aluna - Gatinho.

Professora - O que é um gato?

Aluna - Ele é muito bonzinho, muito carinhoso, ele faz tudo o que a gente manda, ele gosta de tomar banho, gosta de comer ração e ele gosta de tudo.

Professora - E isso o que é? (cachorro).

Aluna - É o cachorro.

Professora - E o que é um cachorro?

Aluna - Ele gosta de ficar de pé, gosta de correr, gosta de fazer cocô na grama, gosta de passear, e ele gosta de lamber pessoa também, quando tem criança gosta de morder a criança. O nome desse cachorro é o cachorro preferido que eu mais gosto, mas ele é bonzinho, muito carinhoso, muito brincalhão.

Com um vocabulário rico em detalhes, Manuela dedica-se não propriamente a definir um conceito de gato e de cachorro, mas a descrever minuciosamente suas características e a mencionar situações concretas na qual estes se encontram incluídos: o que gostam de fazer, o que comem, como se comportam.

Quando indagada sobre os outros animais, Manuela manteve o mesmo padrão de resposta: *Borboleta, ela é muito bonita, gosta de abrir a asa pelo céu, gosta de voar; Jacaré, ele pega uma pessoa igual tubarão, pega a pessoa, morde a pessoa, come a pessoa; O macaco, ele gosta da banana; A girafa tem o pescoço comprido.* Sucessivamente, os animais foram sendo reconhecidos, nominados e descritos com riqueza de detalhes, evidenciando situações práticas nas quais estes estão envolvidos. Nesses diálogos não observamos indícios de um possível trânsito do pensamento prático para o pensamento abstrato.

Manuela não dá mostras, nesse episódio, de reconhecer possíveis relações abstratas existentes entre os animais. Percebendo esse comportamento, a professora/pesquisadora modificou suas perguntas colocando todas as imagens distribuídas na mesa e solicitando, então, que Manuela

os agrupasse (Prova de classificação), de modo a verificar, por outros caminhos, possibilidades de construções de categorias.

Professora - E todas essas imagens aqui na mesa o que são?

Aluna- O peixe fica no aquário.

Professora - Então separe para mim, os animais que podem viver juntos e os que não podem.

Aluna- O peixe fica no aquário, jacaré fica na grama na terra, cachorro na grama.

Professora - Então, o cachorro pode viver junto com o jacaré?

Aluna- É. O leão fica na mata.

Professora - O Leão não vive junto com o cachorro e o jacaré?

Aluna- É. O porco fica no chiqueiro, borboleta fica na asa junto com o passarinho, o sapo fica junto na terra, o galo fica no chiqueiro junto com o porco, a girafa no redor (não sei), o macaquinho fica na árvore, e o elefante fica na grama, o gato (coitado do gato) fica junto com o cachorro.

A mediação da professora nesse episódio (*Então separe para mim os animais que podem viver juntos e os que não podem*) caminha na direção de verificar se Manuela teria se apropriado de conceitos, como, por exemplo: *habitat* (aquáticos, terrestres, naturais, artificiais), tipos (predadores, silvestres, domésticos). Manuela realiza uma classificação primitiva, referindo-se aos possíveis locais em que os animais citados vivem: *aquário, grama, mata, terra*, revelando domínio de significado e de vocabulário e observação de experiências concretas com os animais, mas não realiza uma operação fundamental para sua atividade de pensamento, que é o agrupamento e o uso de uma palavra que os una. Tarefa esta reservada aos conceitos. Eles têm a função de nomear as relações entre as coisas e de revelar não uma atividade prática, mas de pensamento. “Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com a outra, a estabelecer uma relação entre as coisas”, afirma Vygotsky (1993, p.108), e seu papel é fundamental no processo de aprendizagem.

Observamos, por exemplo, que Manuela indica dois animais que vivem na grama (jacaré e cachorro), mas descreve cada um em separado (*jacaré fica na grama, na terra, cachorro na grama*). A professora, para verificar se Manuela se dava conta do seu raciocínio – e da quase impossibilidade de cachorro e jacaré viverem juntos – procura retomar a resposta da aluna dizendo: *Então, o cachorro pode viver junto com o jacaré?* Manuela,

sem muita reflexão ou explicações, responde: *É*. E segue definindo os lugares onde cada um vive. A professora lança então uma nova pergunta:

Professora - E quais desses animais a gente pode ter em casa?

Aluna- Na minha opinião, professora, o cachorro.

Professora - O cachorro é o único que a gente pode ter em casa?

Aluna- O cachorro e o gato também.

Professora - Qual mais a gente pode ter em casa? Só o gato e o cachorro?

Aluna- O peixinho, comprar um aquário. Menos o que não pode ter em casa, o leão, jacaré, o sapo, o galo, o porquinho também não, porco vive no sítio, o macaquinho no parque ecológico, esse também (girafa) vive no Beto Carreiro e no parque ecológico. Borboleta possível, não vive dentro de casa, tem que fechar a porta de casa e a borboleta entra dentro de casa [...].

Professora - Então o peixe, gato e o cachorro a gente pode ter em casa?

Aluna- Aham!

Professora - Os outros não?

Professora - O que são todos esses (mostrando todas as figuras) que você falou agora? A...

Aluna - Animais.

Diante da pergunta da professora, Manuela retoma seu pensamento realizando a separação dos animais entre o grupo dos que se pode ter em casa (domésticos) e os que não se pode ter (silvestres). Na sua atividade, esse conceito aparece, parcialmente, mas nas suas definições, nas suas palavras, ele não encontra lugar. Também seu entendimento se revela dúbio quando separa casa de sítio, fora de casa e dentro de casa, revelando uma ausência de distanciamento da experiência imediata. Somente ao final, mediante uma dica da professora, Manuela define todos como animais, um conceito importantíssimo que pode ser retomado em outras atividades com Manuela.

Certamente, outras mediações poderiam ser possíveis nesse diálogo. A professora pode, por exemplo, junto a sua pergunta, utilizar os conceitos (domésticos e silvestres) na sua fala e retomar o raciocínio de Manuela, como para realizar uma síntese, uma reflexão sobre seu pensamento, auxiliando-a na análise e na organização de suas elaborações iniciais. Ela pode, por exemplo, escrever esses dois conceitos em colunas ou espaços separados, mostrar como se escreve (pois Manuela está em processo de alfabetização), verificar se ela já ouviu falar sobre eles e pedir que ela

separe nas duas colunas os animais que disse se pode ter em casa e os que não se pode.

Essa mediação e outras possíveis têm o papel de ir processando com o sujeito as elaborações que ele construiu no diálogo, operar com ele e conduzi-lo na tarefa de pensar outras possibilidades de agrupamento e de respostas para o problema, em um nível mais elaborado e de maior complexidade. Posteriormente, esses conceitos são gradualmente expandidos mediante uma atividade sistemática de leituras e trabalhos escolares.

Por que a mediação é necessária? Vygotsky (1993, p.93) considera que o sujeito pode possuir o conceito (isto é, conhece o objeto ao qual o conceito se refere), “[...] mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento”, e isso requer que ele e o professor operem em torno desse conceito, usem a capacidade de defini-los e redefini-los por meio de palavras. “Pode-se remontar a origem de um conceito espontâneo a um confronto com uma situação concreta, ao passo que um conceito científico envolve, desde o início, uma atitude ‘mediada’ em relação ao seu objeto” (VYGOTSKY 1993, p.93, grifo do autor).

Desse modo, tanto a experiência de Manuela como de Cecília fazem-nos refletir não sobre a impossibilidade de pessoas com deficiência intelectual de aprenderem e de ascenderem a formas mais complexas de pensamento, mas, antes, nos revelam as possibilidades de construirmos uma atitude mediada em relação a tornar conscientes seus atos de pensamento. As experiências revelam-nos, também, alunas com intenso vocabulário e acervo de saberes, registrados a partir de suas vivências e de suas observações cotidianas que buscam no CEJA oportunidades para apropriar-se de novos conceitos no fluxo da sua comunicação verbal.

PARA CONTINUAR A PENSAR

Os propósitos deste estudo e os resultados até então encontrados permitiram destacar alguns pressupostos relevantes para a educação em geral e, em particular, para o ensino de alunos com deficiência intelectual em qualquer contexto de aprendizagem, seja este a escola regular, o AEE ou a EJA. No processo de mediação da elaboração de conceitos, o trabalho do professor consiste em fazer com que, no aluno, o concreto imediato possa

ser compreendido pelo pensamento. Desse modo, só há conceito quando os traços abstraídos são sintetizados e, nesse processo, a palavra e os instrumentos psicológicos são determinantes no direcionamento dos processos mentais envolvidos.

Além disso, todas as informações que obtemos acerca dos processos mentais dos sujeitos com deficiência intelectual, dos seus modos de pensar e das capacidades que eles têm de defini-los por meio de palavras, por mais esquemáticas e rudimentares que possam parecer, sugerem não um inventário sobre suas incapacidades, mas uma potencial fonte de aperfeiçoamento do nosso ensino. E, também, os processos de elaboração conceitual na EJA resultam imprescindíveis, tendo em vista que as responsabilidades com que o jovem e o adulto se deparam seja ele deficiente ou não, ao ingressar no mundo cultural e profissional, exige dele o pensamento conceitual. As experiências nesse espaço de aprendizagem organizam-se, então, no sentido de estimular o seu pensamento proporcionando-lhes novos e significativos usos da palavra – falada, escrita, simbólica – “como meio para formação de conceitos” (VYGOTSKY, 1993, p.51).

O processo de elaboração conceitual não é um processo passivo e mecânico, mas depende largamente de processos criativos, comunicativos e de solução de problemas. O problema, aparentemente simples, apresentado à Cecília e à Manuela - definir o que é um gato, por exemplo -, guarda uma atividade intelectual altamente complexa que requereu – e continuará requerendo – delas e de nós, intenso trabalho de elaboração, comparação, indagação e vivência dos conceitos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.E.D.A.; LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- BAUER, M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004*. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2007.

FONTANA, R.A.C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A.L.; GÓES, M.C.R. (Org.). *A Linguagem e o outro no contexto escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1997.

LURIA, A.R. *Pensamento e Linguagem*: as últimas conferências de Luria. Tradução Diana Myriam Lichtenstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

PIMENTEL, S.C. *Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva*. Petrópolis: Vozes, 2012.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S. *Obras Escogidas V*. Fundamentos da Defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução Jefferson Luiz de Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L.S. *Teoria e método em Psicologia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ELABORAÇÃO CONCEITUAL DO ADOLESCENTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Carine Marques Franco Martins

Cristiane da Silva

Leticia Soldateli Martins

Regina Célia Linhares Hostins

Este capítulo toma como objeto de análise adolescentes com deficiência intelectual e busca compreender como estes constroem seus conceitos, quais as mediações realizadas pelo professor no processo de elaboração conceitual e como se posicionam e resolvem os desafios colocados. Diante do exposto, nosso propósito foi examinar o processo de construção de conceitos científicos de alunos com Deficiência Intelectual dos Anos Finais do Ensino Fundamental, nas Salas de Recursos Multifuncionais de uma Escola pertencente à Rede Municipal de Ensino da cidade de Balneário Camboriú (SC).

Em face desse propósito, de modo específico, pretendemos identificar o nível de generalização e de abstração apresentado pelos adolescentes com deficiência intelectual na construção de conceitos científicos nos atendimentos em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

É importante ressaltar que este estudo, com os objetivos supracitados, é um recorte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida pelo Observatório da Educação (OBEDUC) sobre *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*. A meta prioritária é constituir uma rede de estudos e pes-

quisas sobre as diferentes dimensões que envolvem os processos de escolarização de alunos com deficiência intelectual, especialmente no que se refere ao ensino e à aprendizagem de conceitos científicos.

Optou-se pelos estudos nessa área de deficiência intelectual porque ela constitui o maior grupo entre as deficiências atendidas nas escolas especiais e nas redes regulares de ensino (PLETSCH, 2014). O termo deficiência intelectual é considerado a partir de diferentes concepções, porém o utilizado neste trabalho fundamenta-se nas discussões realizadas pela área da Educação Especial nas últimas décadas, especialmente no documento resultante do simpósio *Intellectual Disability: programs, policies, and planning for the future* realizado nas Nações Unidas (ONU) em Nova York, em 1995 (AAIDD, 2010).

O Projeto do Observatório teve início em 2013 e resulta da convergência de pesquisas desenvolvidas na Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC) e da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). No estado de Santa Catarina, a pesquisa desenvolve-se nos municípios de Balneário Camboriú, Florianópolis e Itajaí, e conta com uma equipe – da qual fazemos parte – composta por docentes, mestrandos e doutorandos das universidades envolvidas e por professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) das Redes de Ensino dos municípios citados.

Em particular, neste capítulo, direcionamos o olhar para duas alunas adolescentes com deficiência intelectual da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú, que, no contraturno escolar, frequentam as Sala de Recursos Multifuncionais.

METODOLOGIA

◆ Caracterização do estudo

A pesquisa do Observatório está estruturada com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa o qual envolve: o uso de uma gama diversificada de instrumentos e fontes de dados; o contato direto e prolongado do pesquisador com o campo de estudo; a atenção ao maior número

de elementos presentes na situação estudada; e a análise da manifestação do problema nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas (ANDRÉ; LÜDKE, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994; BAUER; GASKELL, 2008). Particularmente, neste texto, o foco de análise e discussão é um dos procedimentos qualitativos adotados, qual seja: as experiências de aplicação dos métodos de investigação do desenvolvimento de conceitos propostos por Luria.

Esse método foi proposto por Luria (1986), psicólogo russo, que trabalha com a abordagem histórico-cultural de aprendizagem. Para demonstrar objetivamente quais são os laços, o sistema de processos psíquicos dominantes em determinado caso ou etapa do desenvolvimento, assim como nos casos de deficiência intelectual, Luria (1986) propõe os seguintes métodos de investigação: *Métodos de determinação do conceito*, *Método de comparação e diferenciação* e o *Método de classificação*, os quais nos permitem avaliar objetivamente qual é o sistema de enlaces que se encontram por trás das palavras dos adolescentes com deficiência intelectual.

O *Método de determinação de conceito* tem o objetivo de verificar quais as relações que se encontram no significado da palavra em cada etapa do desenvolvimento infantil. Consiste em que se peça para a criança que determine o significado de uma ou outra palavra como, por exemplo: “o que é um cachorro”? E que se estude atentamente o caráter de suas respostas.

A criança pode responder de duas formas o significado da palavra dada. Na primeira, a criança pode não determinar completamente o significado, mas reproduzir algum traço, alguma função do objeto mencionado ou introduzi-lo em uma situação prática qualquer. Esse tipo de resposta é considerado por Luria (1986) como “enlaces imediatos” do significado da palavra em que um adjetivo se transforma em significado do objeto. O segundo tipo de resposta diferencia-se sobremaneira do anterior porque traz uma estrutura de resposta completamente diferente. O sujeito não produz uma situação concreta na qual se encontre incluído o objeto dado, mas introduz o objeto em certos sistemas de conceitos, em determinada categoria.

Luria (1986) comenta que esse simples método pode dar resultados muito importantes porque mostra que alguns sujeitos, ao invés de determinarem os conceitos, mencionam situações concretas, nas quais se

incluem o objeto dado ou os traços concretos que ele possui. Outros sujeitos introduzem o objeto em um sistema de enlaces abstratos, hierarquicamente constituídos, ou seja, o relacionam com determinadas categorias.

Ao experimentar esse método, Luria afirma que na idade pré-escolar predominam as respostas do primeiro tipo, porque a criança nunca responde à pergunta do que é um cachorro, mas dizendo que ele é um animal. Em suas respostas, ela dará uma característica concreta do cachorro, nomeará certos traços do animal ou produzirá uma situação concreta na qual este esteja incluído (conteúdo real-imediato da palavra).

No início da vida escolar, podemos observar o primeiro e o segundo tipo de respostas, momentos em que as crianças podem responder de forma concreta e imediata o que é um cachorro dizendo certos traços do animal e também podem aparecer elementos nas respostas de introdução do objeto dado no sistema de determinadas categorias.

Os jovens, na maioria das vezes, começam a responder as perguntas da seguinte forma: “o cachorro é um animal”. É importante lembrar que essas perguntas têm a finalidade de provocar o sujeito para que ele desenvolva “conceitos científicos”. Nessa direção, L. S. Vygotsky (1997) diferenciou os “conceitos cotidianos”, que evocam um sistema de enlaces reais-imediatos, dos “conceitos científicos”, que introduzem o objeto em um sistema de determinações lógico-verbais.

No caso de alunos com deficiência intelectual, Luria (1986) diz que nestes predominam as determinações reais-concretas, pois esse tipo de criança possui um caráter predominantemente concreto, imediato, e não reflete o sistema de relações lógico-verbais. Vygotsky, por sua vez, considera que o fato desses alunos dominarem 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. “A tarefa da escola, em resumidas contas, consiste não em adaptar-se ao defeito, senão em vencê-lo” (VYGOTSKI, 1997, p.45).

O *método de comparação e diferenciação* consiste em apresentar ao sujeito duas palavras (ou imagens de animais, por exemplo) solicitando que identifique o que há em comum entre elas. O método supõe que os adultos poderão facilmente separar o traço comum entre essas palavras.

Ex.: Comparando “vaca” e “sapo”, eles dirão que ambos têm em comum o fato de serem animais e, também, poderão assinalar se eles pertencem a categorias distintas como: “vaca” e “sapo” são animais, mas um é mamífero e o outro anfíbio.

No *Método de comparação e diferenciação*, Luria (1986) propõe três tipos de provas: 1) dá-se ao sujeito duas palavras (nomes) que pertencem à mesma categoria - a tarefa é comparar esses objetos e referi-los a uma determinada categoria; 2) solicita-se ao sujeito que diga o que há de comum entre dois objetos cujo aspecto comum é difícil de encontrar, pois se diferenciam muito mais do que ocorria na prova anterior. Ex.: “O que há de comum entre um lápis e uma máquina de escrever?”. Esses objetos são muito diferentes e relacioná-los significa um esforço bastante intenso no processo de abstração; 3) Trata-se da comparação e da diferenciação de objetos em condições conflitivas: aponta-se para o sujeito objetos nos quais as diferenças são mais significativas do que as semelhanças e que são mais fáceis de relacionar por meio da comparação prática, por meio de sua inclusão em situação concreta, do que por sua referência a uma categoria abstrata.

O *Método de classificação* - que, para Luria (1986), é um dos mais produtivos para penetrar na estrutura interna do significado da palavra -, é, em essência, um desenvolvimento do *Método de comparação e diferenciação*, por meio da prova do “quarto excluído”. Consiste no seguinte procedimento: dá-se ao sujeito quatro objetos ou quatro desenhos de objetos pedindo que ele escolha dentre eles três que possam ser incluídos em um mesmo conceito (ou seja, que possam ser nomeados por somente uma palavra), e exclua o quarto, que não entra na categoria. Para o autor, esse é um dos procedimentos diagnósticos mais eficazes para a revelação do nível de desenvolvimento mental e capacidade de progressão das formas reais-concretas de generalização para a generalização abstrata.

Outra variante da prova de classificação, que oferece mais riquezas de informações e apresenta mais complexidade, é a da “classificação livre”. Esta consiste em entregar ao sujeito um grande número de objetos reais ou de figuras de distintos objetos (animais, vestuário, meios de transporte, etc.) propondo que ele agrupe esses objetos de forma que se consiga chamar tal grupo com uma palavra, nomeá-lo com apenas um conceito. Posteriormente, o indivíduo deve explicar o motivo pelo qual separou as

figuras de tal forma. Em uma terceira tarefa (“Classificação categorial”), solicita-se que ele reduza o número de agrupamentos e explique novamente em que e se baseou.

Na classificação livre, o sujeito passa nitidamente da separação de traços concretos para uma operação de abstração do traço, introduzindo os objetos em categorias mais gerais.

◆ O contexto da pesquisa

A aplicação da pesquisa vem sendo desenvolvida em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú, localizada no litoral norte do estado de Santa Catarina. O município conta com 17 centros educacionais (escolas de ensino fundamental) com 9.536 alunos e 26 núcleos de Educação Infantil com 4.056 alunos matriculados. Além disso, 399 alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando 13.991 alunos. A fim de atender a essa demanda, o município conta com 961 profissionais na Educação Infantil e 688 no Ensino Fundamental, com carga horária de 8 horas diárias respectivamente.

Na Secretaria Municipal de Educação, o Departamento de Educação Especial é o responsável por promover, coordenar, supervisionar e avaliar o processo de inclusão dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino.

Atualmente a Rede conta com 36 professores de apoio pedagógico especial com formação específica (Graduação em Educação Especial ou Pedagogia com especialização em Educação Especial ou Educação Inclusiva). Entre estes, 34 atuam nas 28 salas de recursos multifuncionais existentes e dois nos Núcleos de Educação Infantil. Esses profissionais auxiliam os alunos no contraturno e orientam os pais e os professores quanto ao processo de inclusão e aprendizagem dessas crianças ou desses adolescentes.

O Centro Educacional Municipal possui 18 salas de aula, 36 turmas que englobam os anos iniciais e finais, dois turnos de aula e um total de 871 alunos, divididos entre 515 dos anos iniciais e 356 dos anos

finais. Destes, 28 alunos possuem algum tipo de deficiência, dos quais 14 apresentam deficiência intelectual. Todos recebem atendimento no contraturno na SRM, na qual atuam três professoras efetivas e habilitadas em Educação Especial.

As provas foram aplicadas na SRM por duas professoras de Educação Especial junto a dois adolescentes, com laudo de deficiência intelectual, pertencentes aos 7º e 8º anos dos Anos Finais.

◆ Procedimentos de coleta e análise de dados

A coleta de dados foi realizada durante os meses de setembro e outubro de 2014 na SRM de um Centro Educacional Municipal de Balneário Camboriú (SC). Foram necessários seis encontros de uma hora com cada um dos alunos. Todo o período de intervenção foi filmado, transcrito e analisado no grupo de pesquisa. Participaram dos encontros de coleta duas pesquisadoras, professoras da SRM. Uma delas trabalhou com a aluna Bianka, do 7º ano, e a outra com a aluna Maria Clara, do 8º ano.

Foram aplicadas todas as provas do método de investigação do desenvolvimento de conceitos propostos por Luria (2007), porém, para os propósitos deste capítulo, foram analisados os resultados da prova de determinação de conceitos e de classificação livre.

Na aplicação da prova, foram utilizadas cartelas com figuras de animais (selecionadas e produzidas no grupo de pesquisa), cujos critérios de seleção pautaram-se na classificação do reino dos animais: peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos. Foram selecionadas dezesseis imagens: peixe, sapo, jacaré, tartaruga, galo, pássaro, gato, cachorro, girafa, vaca, porco, macaco, coelho, elefante, leão e tigre. A seleção das imagens procurou levar em conta a nitidez, a qualidade da resolução, o tamanho semelhante das figuras e o posicionamento claro dos animais na figura para evitar confundir os sujeitos no momento da identificação. Cada pesquisador do grupo recebeu um conjunto formado pelas mesmas figuras para utilizar durante a realização das provas.

Tanto o processo de intervenção como o de análise dos dados foram planejados com base na metodologia de análise microgenética, proposta

por Vygotsky (2004). Essa análise centra-se nos micro processos de internalização dos sujeitos investigados, a partir das mediações realizadas. Nesse caso, a ênfase da análise recai sobre a reconstrução interna dos conteúdos construídos, a partir de interação com os outros sujeitos. Nesse método de análise, “[...] o ensino é utilizado para provocar respostas que estarão sendo estudadas durante a própria investigação” (PIMENTEL, 2012, p.19).

Isso significa dizer que, no momento da intervenção, a professora pesquisadora procura ouvir as respostas dos alunos, mas, ao mesmo tempo, vai redirecionando suas mediações e indagações, de acordo com as respostas anunciadas, de modo que, no processo de investigação, os sujeitos possam ir reestruturando suas respostas e elaborando conceitualmente. Trata-se de um modo específico de realização do estudo indireto da psique, por meio do “[...] registro das fases transitórias do pensamento, a partir da interação social, tornando possível que a atividade mental se torne ‘visível’, compreensível para quem estuda” (PIMENTEL, 2012, p.19-20, grifo da autora).

Desse modo, tanto as intervenções realizadas como a análise das transcrições foram realizadas com base na abordagem de Vygotsky e Luria, isto é, procurando identificar o modo como os sujeitos foram lidando com os conceitos, as alternativas de respostas que encontraram em cada desafio, o uso que faziam da sua palavra e a do professor/pesquisador para definir seus conceitos (se mais próximos de enlaces imediatos ou lógico-verbais) e, principalmente, suas revisões de conceitos, em face das mediações realizadas pelo pesquisador.

BIANKA, MARIA CLARA E SEUS PROCESSOS DE ELABORAÇÃO DO CONCEITO DE ANIMAL

Luria (1986) afirma que, no processo de desenvolvimento, a palavra designa objetos do mundo externo, mas também analisa e generaliza esses objetos. A palavra tem caráter afetivo e é o instrumento de análise da informação que o sujeito recebe do mundo externo. Ao finalizar a idade pré-escolar, já aparecem nas palavras da criança impressões concretas sobre a experiência direta, real e prática; nas etapas posteriores, começam a haver, por trás das palavras, sistemas complexos de enlaces e relações abstratas. A

palavra começa, assim, a introduzir o objeto em uma determinada categoria de sistemas conceituais hierarquicamente organizados.

No contexto vivencial, na linguagem cotidiana, a maioria das palavras utilizadas pela criança e pelo adulto equivalem funcionalmente, mas nas interações escolarizadas, que têm uma orientação deliberada e explícita, o processo é diferente. Nesse contexto, o aluno é colocado diante da tarefa particular de entender as bases dos sistemas de concepções científicas, que se diferenciam, por sua vez, das elaborações conceituais espontâneas (SMOLKA; GÓES, 1994). Por essa razão, na escola, criam-se espaços de expressão pela palavra, os quais vão conduzindo os alunos no processo de elaboração e de reelaboração dos conceitos, assim como de confronto com outras possibilidades de elaboração.

Na SRM, diante das imagens de animais, a professora pesquisadora mostra a imagem de um cachorro para as alunas e pergunta:

Professora: O que é um cachorro?

Bianka: É um Animal.

Professora: E o que mais será que esse cachorro é?

Bianka: Pequeno.

Professora: E o que ele faz?

Bianka: Ele vai... come.

Professora: Come o quê?

Bianka: Ração.

Professora: O que é um cachorro?

Maria Clara: Mamífero

Professora: Muito bem. E o que mais que ele é?

Maria Clara: Ele é companheiro.

Professora: E se ele é um mamífero, o que ele é?

Maria Clara: Um animal.

A pergunta inicial desencadeada pela professora (*o que é um cachorro?*) tinha como propósito identificar como se dá o processo de elaboração conceitual das alunas, o sistema de enlaces presentes nas suas palavras e, principalmente, avaliar a estrutura semântica da consciência, isto é, avaliar como se estruturam seus pensamentos.

As respostas iniciais de Bianka (*é um animal*) e Maria Clara (*é um mamífero*) evidenciam que ambas lidam com níveis mais complexos de

pensamento, pois inserem o objeto questionado em um determinado sistema de conceitos que não guardam nenhuma relação imediata e concreta com o cachorro em si, tal como: ele tem quatro patas, ou ele é bravo, por exemplo, mas o inserem em um sistema de relações lógico verbais, essenciais para o acesso às formas abstratas de pensamento e de escolarização.

Todavia, mesmo sabendo dizer de imediato que o cachorro é um animal ou é um mamífero, tanto Bianka como Maria Clara seguem atribuindo outros significados ao cachorro: *ele é companheiro; ele é pequeno; ele come ração*. Estes, porém, por reproduzirem um traço do animal (*é pequeno*) ou por introduzirem-no em uma situação prática na qual ele vive (*come ração*), demonstram elementos de uma operação completamente distante da anterior porque é vinculada a enlances reais imediatos. Essa forma de pensamento, porém, é peculiar aos alunos em atividade escolar inicial, que, de acordo com Luria (1986), circulam entre formas reais imediatas e lógico-verbais de pensamento.

Isso ocorre porque, ao longo do desenvolvimento infantil, as palavras e os signos aprendidos não permanecem imutáveis. A partir do momento que se reconhece sua referência como objeto e se instauram práticas de interação e de mediação pela palavra, principalmente na escola, o significado da palavra desenvolve-se, muda-se sua estrutura, o sujeito reorganiza-se e transforma a estrutura de todos os conceitos anteriores. Esse desenvolvimento e nova estruturação acontecem por conta da sua comunicação com os adultos.

Desse modo, para Luria (1998), o desenvolvimento dos alunos exige uma forte participação da linguagem, conduz à formação da fala, a qual provoca uma reorganização radical da estrutura total de suas funções psicológicas. Com base na linguagem, formam-se os complexos processos de regulação das próprias ações do ser humano – condição necessária para a verdadeira formação de conceitos.

Uma das possibilidades de ampliar a visão sobre os complexos processos de pensamento de Bianka e Maria Clara foi o planejamento, pelas professoras pesquisadoras, de formas diferenciadas de mediação que conduzissem as alunas a lidarem com operações de maior complexidade. Nesse sentido, foi aplicado o método de comparação e diferenciação de

conceitos (LURIA, 1986), cuja complexidade consiste em separar o traço comum entre os objetos e encontrar uma resposta categorial que os una.

Mais do que identificar a capacidade das alunas de definir os traços comuns entre os animais, essa atividade tinha também o propósito de identificar o modo como Bianka e Maria Clara lidavam com os conceitos que definiram na primeira atividade: animal e mamífero. Bianka, diante das imagens dos animais (peixe, sapo, jacaré, tartaruga, galo, pássaro, gato, cachorro, girafa, vaca, porco, macaco, coelho, elefante, leão e tigre) deveria selecionar entre eles quais mamam, conforme o seguinte diálogo:

Professora: Quais desses animais mamam? Qual deles?

Bianka: O gato.

Professora: O gato mama. Quem mais?

Bianka: (Olha as imagens e nada responde).

Professora: Só o gato mama?! Olhe bem. Pegue mais dois que tu podes agrupar.

Bianka: (Mostra o porco).

Professora: Sim, o porco mama. Então podemos colocar junto com o outro animal: o gato. Quem mais mama? Tem mais algum animal?

Bianka: Não.

Professora: Então pode largar os mamíferos aí juntos. Se eles mamam, como será o nome desse grupo de animais?

Bianka; Mamíferos.

Nessa mediação, a professora pesquisadora oferece à Bianka o critério de classificação dos animais: *Quais desses animais mamam?* Ao fazê-lo, ela procura delimitar a seleção, definir os critérios de agrupamento e de comparação e ao mesmo tempo conduzir o processo de pensamento de Bianka para consolidar o conceito de mamíferos. Em um segundo momento, a professora modifica sua intervenção solicitando que Bianka defina seus agrupamentos, o que em si torna a tarefa mais complexa que a anterior.

Professora: (Coloca novamente todas as fichas juntas). Agora tu vais fazer os teus grupos, colocando juntos os animais que podem ficar juntos. Junte em quantos grupos tu quiseres: dois, três, quatro...

Bianka: (Agrupou porco, leão, elefante, girafa, vaca e sapo).

Professora: O que você acha que eles têm em comum para ficar no mesmo grupo?

Bianka: As patas.

Professora: E quantas patas são?

Bianka: Quatro.

Professora: Então eles estão reunidos porque têm quatro patas? Todos eles?

Bianka: Sim. (Fez um outro grupo e reuniu cachorro, tigre e gato).

Professora: E por que o cachorro, o tigre e o gato estão no mesmo grupo?

Bianka: Por que eles são... esqueci... (Depois de pensar um pouco) Mamíferos!!!

Professora: Mamíferos. Muito bem!

Bianka: (Recebe mais figuras da professora que solicita que as separe em dois grupos).

Professora: Quero que tu faças dois grupos. Só dois! Mas pensa nos animais que tu tens e faz dois grupos.

Bianka: (Inicia a separação).

Professora: Por que você colocou vaca, cachorro, macaco, tigre e leão juntos?

Bianka: Tem quatro patas.

Professora: O que mais?

Bianka: São iguais!

Professora: São iguais no quê? Tem mais coisas que eles são iguais além das quatro patas?

Bianka: (Pensativa).

Professora: Quando eles são filhotes, como eles se alimentam?

Bianka: Eles mamam.

Professora: Se eles mamam então eles são...

Bianka: Mamíferos

Nesse método, Bianka foi conduzida a designar determinados objetos e que dissesse o que há de comum entre os dois objetos nomeados. Como o método supõe que os adultos poderão facilmente separar o traço comum necessário e levar as duas palavras a uma categoria geral determinada, a professora optou por fortalecer a condição definida anteriormente de que o cachorro e o gato mamam e pediu que ela selecionasse quem mais mamava. A resposta foi logo alcançada com a caracterização de outros animais que mamam e a evidência do conceito “Mamífero”.

Ao mediar com a aluna o que são agrupamentos, o que significava poder ficar junto, (isto é, o que eles tinham em comum) e por que eles poderiam permanecer na mesma categoria, a própria aluna criou um jeito próprio de classificação: reuniu os animais porque estes possuíam o mesmo número de patas, conceito este decorrente de enlaces reais imediatos, ou seja, decorrentes da observação das características físicas dos animais. Posteriormente, conduzida pela palavra da professora, Bianka reelabo-

rou seu pensamento e voltou à classificação inicial dos animais que são mamíferos.

No segundo tipo de solução na qual Bianka se insere, ela abstraiu traços comuns imediatos e realizou uma operação em princípio diferente, introduzindo ambos os objetos nas duas categorias: a dos mamíferos e dos que possuem quatro patas. Bianka demonstra, assim, as possibilidades de crescimento e reelaboração do próprio conceito por meio da palavra e do processo de pensamento conduzido pela professora.

Vygotsky (2001) afirma que, no processo de elaboração de conceitos, o sujeito já conhece uma determinada coisa, já tem um conceito, mas ainda tem dificuldades de dizer o que este representa na sua totalidade, no âmbito geral. Esse exercício de agrupar, encontrar os traços comuns e justificar as razões de escolha são fundamentais para o aluno refazer o pensamento, reagrupar os critérios e realizar os saltos necessários no seu processo de aprendizagens abstratas.

Afirma Luria (1986) que, para o escolar de mais idade, a operação de abstração, mesmo nas condições de provas de caráter conflitivo, é essencial. A aluna Bianka comprova essa afirmação com o teor de suas respostas abstratas. Seu desempenho, de certo modo, supera uma das pressuposições desse autor a respeito do desempenho de sujeitos com deficiência intelectual em provas de comparação e diferenciação. Luria (1986) afirma que, em geral, esses sujeitos são incapazes de cumprir a tarefa de abstrair o traço comum e introduzir os objetos em uma determinada categoria, pois nele predomina resposta de assinalamento da diferença entre os objetos ou de introdução destes em uma situação concreta qualquer.

Maria Clara também realiza uma atividade de classificação livre:

Professora: (Professora junta todas as imagens e entrega para a aluna, solicitando que ela forme grupos com as características comuns).

Maria Clara: (Inicia a formação dos grupos selecionando: Leão, tigre, gato e coelho).

Professora: Por que eles estão juntos?

Maria Clara: Porque o leão e o tigre podem viver juntos, porque eles não vão brigar.

Professora: E o gato e o coelho estão nesse grupo por quê?

Maria Clara: (Fica um bom tempo repensando e não responde).

Professora: Se fosse para dar um nome para esse grupo, qual seria?

Maria Clara: O grupo dos amigos. (e forma outro grupo com o macaco e o elefante).

Professora: E por que o macaco e o elefante podem ficar juntos?

Maria Clara: Porque o macaco e o elefante a gente não pode chegar perto.

Professora: E qual o nome que se pode dar para esse grupo?

Maria Clara: Os Dois Brabos. (e forma outro grupo: cachorro e borboleta).

Professora: Por que o cachorro e a borboleta ficaram juntos?

Maria Clara: Porque o cachorro não gosta da borboleta.

Professora: E qual o nome deste grupo?

Maria Clara: O incrível.

Nesse diálogo, Maria Clara foi conduzida a agrupar as imagens em quantos grupos achasse necessário. Não houve uma intervenção prévia da professora no sentido de construir um agrupamento com critérios estabelecidos como o realizado com Bianka, na primeira intervenção da professora. Maria Clara deveria formar grupos, justificar, na sequência, as razões do seu agrupamento e propor a possibilidade de chamar cada grupo por um nome. A professora observou de que maneira a aluna elaborou seu conceito sem fazer intervenções e mediações.

O princípio utilizado por Maria Clara para a classificação foi aquele que tem como base a situação concreta comum, a relação imediata entre os animais. Sua justificativa para os agrupamentos baseou-se naquilo que os animais fazem ou deixam de fazer, ou seja, nas atitudes esperadas dos animais: “*não vão brigar*”; “*não pode chegar perto*”; “*o cachorro não gosta da borboleta*”. Isso fica mais evidente e fortalecido quando a aluna nomeia os grupos utilizando adjetivos: “*são amigos*”; “*são brabos*”.

O esperado para a aluna Maria Clara era a operação de abstração do traço e de introdução das imagens em uma categoria geral determinada, isto é, a condução do pensamento por respostas de caráter lógico-verbal. Essa expectativa foi construída tendo em vista a qualidade de suas respostas quando da aplicação da prova de determinação de conceitos, na qual, em todas as mediações, ela empregou conceitos como animais, mamíferos, selvagem, vivíparo, aves, aquáticos, terrestres.

Sua atuação pode revelar a relevância da continuidade do trabalho nessa direção, com a intensificação de experiências que levem Maria Clara a relacionar conceitos, comparar seus argumentos, questionar-se sobre suas

escolhas e aprofundar as conversas com professora e colegas. Afinal, como afirma Vygotsky, o sujeito pode possuir o conceito (isto é, conhece o objeto ao qual o conceito se refere) “[...] mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento”. Isso requer que esse indivíduo e o professor operem em torno desse conceito, usem a capacidade de defini-los e redefini-los por meio de palavras.

Pode-se remontar a origem de um conceito espontâneo a um confronto com uma situação concreta, ao passo que um conceito científico envolve, desde o início, uma atitude ‘mediada’ em relação ao seu objeto (VYGOTSKY, 1993, p.93, grifo do autor)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar esse trabalho para perceber como as duas alunas dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Balneário Camboriú (SC) - que, no contraturno frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais -, constroem seus conceitos, quais as mediações realizadas pelo professor no processo de elaboração conceitual e como os alunos com deficiência intelectual se posicionam, como resolvem os desafios colocados e como se identifica o nível de generalização e de abstração dos conceitos científicos, pode-se ressaltar que, de acordo com as respostas das alunas, o exercício da escola e o desempenho do professor são fundamentais para o desenvolvimento do aluno. Isso porque a instituição sistematiza o processo de ensino e aprendizagem, e o docente é o responsável em apontar “caminhos” por meio de mediações e intervenções para que os conceitos de senso comum e espontâneos se transformem em conceitos científicos.

Foi perceptível que, a partir do momento que as provas aplicadas foram significativas e de qualidade, o aluno deixa de ser alguém com “deficiência”, transcende as expectativas das provas e coloca-se no papel de protagonista no processo de ensino aprendizagem.

Bianka e Maria Clara chegaram ao conceito de animal e de mamífero nos métodos de determinação de conceito, porém, nas situações de maior complexidade, Maria Clara não conseguiu operacionalizar a abstração das imagens a uma categoria geral, pois utilizou adjetivos para separar os traços que considerou essenciais ao agrupamento dos animais selecio-

nados. Esse desempenho, no entanto, não demonstra uma incapacidade para abstrair, representa antes uma dificuldade, passível de superação pelo trabalho de escola no caminho de viabilizar para as alunas experiências sistemáticas de elaboração conceitual e de uso da palavra e de diferentes linguagens, para argumentar suas escolhas e tarefas.

Subestimar a capacidade do aluno com deficiência intelectual e deixar de ensiná-lo a pensar de maneira abstrata, é negá-lo como sujeito de direito que apresenta condições de se desenvolver cognitivamente. Esse trabalho mostrou, claramente, as possibilidades existentes para essas alunas que beneficiadas com métodos sustentados podem alcançar níveis elevados de conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

- AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. *Intellectual disability* – definition, classification, and systems of supports. 11 ed. Washington, EUA: AAIDD, 2010.
- ANDRÉ, M.E.D.A.; LUDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- BAUER, M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7.ed. Petrópolis/RJ : Editora Vozes , 2008.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução á teoria e aos métodos*. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.
- LURIA, A.R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Tradução Diana Myriam Lichtenstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LURIA, A.R. Vigotski. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. 7.ed. São Paulo: Ícone, 1998. p.21-37.
- PIMENTEL, S.C. *Conviver com a síndrome de Down em escola inclusiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nau, 2014.
- SMOLKA, A.L.; GÓES, M.C.R. de. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar*. 3.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz de Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L.S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOSTKI, L.S. *Obras escogidas V. Fundamentos da Defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, L.S. *Teoria e método em psicologia*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DR. BAGUNCINHA: UM JOGO DIGITAL PARA A ELABORAÇÃO CONCEITUAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR¹

Adriana Gomes Alves
Karla Demonti Passos Cathcart
Regina Célia Linhares Hostins

O capítulo ora apresentado resulta da convergência de pesquisas desenvolvidas na Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC). O foco percorre três vertentes profundamente associadas: políticas públicas, tecnologias e inclusão escolar no Ensino Fundamental.

No âmbito das políticas educacionais, as pesquisas estão direcionadas à análise das políticas de inclusão escolar de alunos públicos-alvo da Educação Especial e suas estratégias no âmbito das escolas regulares. Nas pesquisas relacionadas às tecnologias, o grupo tem se dedicado à análise e à criação de recursos tecnológicos, como jogos digitais, que possibilitem novas experiências de aprendizagem e de inclusão escolar. No presente trabalho, o grupo socializa uma de suas pesquisas na área de tecnologia em jogos digitais, desenvolvida em colaboração com professores de Sala de Recursos, alunos da escola regular e acadêmicos dos cursos de *Design* de Jogos e Entretenimento Digital.

¹ Pesquisa concluída em 2014 e financiada pela agência de fomento Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).

Proporcionar um novo instrumento de aprendizagem envolve preocupar-se com todo o processo, desde a preparação dos materiais à avaliação dos resultados, e não somente a utilização de tecnologias ou informática. Tajra (2012) considera que tecnologia educacional é uma maneira sistemática de conduzir e avaliar o processo de aprendizagem baseado na investigação da aprendizagem e da comunicação humana, empregando uma combinação de recursos humanos e materiais para conseguir uma aprendizagem mais efetiva.

Há modalidades distintas de aplicação da informática na Educação. No que se refere aos *softwares*, destacam-se os educacionais, desenvolvidos especificamente com o propósito de serem adotados como recursos didático-pedagógicos. No entanto, para Tajra (2012), muitos *softwares* educacionais têm sido construídos apenas como um livro eletrônico, não utilizando de forma adequada e instigante os desafios, a resolução de problemas e a curiosidade dos alunos. Muitos *softwares* são rejeitados pelos alunos devido a sua falta de atratividade e fluidez.

Uma alternativa para tornar os *softwares* educacionais mais interessantes é o desenvolvimento de jogos digitais que contenham características semelhantes aos jogos de *videogames*, os quais, por assumirem características de jogo interativo, estimulam o jogador de modo a sentir-se desafiado, envolvido e animado. A interatividade proporcionada pelos jogos permite mais participação do aluno nas atividades propostas e os vincula às suas experiências cotidianas permeadas por tecnologias e por jogos digitais.

Pode-se considerar que a melhor definição de qualidade e função do jogo é sua capacidade de propiciar a interação com o usuário. Nesse processo interativo, o jogador recebe o estímulo do jogo, processa-o e responde a ele mobilizando todos os seus sentidos, o seu intelecto, seu corpo e suas sensações, com o fim de realizar determinadas tarefas, alcançar seu objetivo e desfrutar daquele momento prazeroso.

A importância do jogo como dispositivo cultural interveniente no desenvolvimento humano é fato reconhecido nas mais variadas áreas do conhecimento – pedagogia, psicologia, neurociências, antropologia – que abordam as relações do jogo com a aprendizagem, o desenvolvimento da personalidade, os processos neuromotores e intelectivos e o desenvolvimento e a saúde das relações grupais.

El juego es universal y tiene una relación intrínseca con la salud: facilita el crecimiento, conduce a relaciones de grupo y es una forma de comunicación interactiva y versátil. Con el juego los niños van modelando su personalidad, se enfrentan a retos nuevos con placer, establecen relaciones sociales, afianzan sus conocimientos y desarrollan sus aptitudes (MADRID, 2010, p.6).

Essa concepção de jogo, por si só, é suficiente para justificar a necessidade de aprofundar estudos e desenvolver pesquisas aplicadas direcionadas ao desenvolvimento de produtos que respondam às necessidades de cada participante, possibilitem seu desenvolvimento pessoal, fomentem as relações grupais com oportunidades de comunicação e interação e adaptem-se às características de todos os potenciais usuários.

O referencial orientador dessas pesquisas é a abordagem histórico-cultural, notadamente as contribuições desta para a mediação da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. Considera-se que a experiência de jogar e elaborar conceitualmente contribui significativamente para a aprendizagem de todas as crianças, especialmente de crianças com deficiências, pois, como defendem Vygotsky e Luria (1996, p.237), “[...] a cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer determinado conhecimento, mas pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas próprias capacidades”.

A teoria de elaboração conceitual proposta por Vygotsky (1997, 1989a, 1993) e aprofundada por Luria (1987, 1992, 1994) nos seus estudos posteriores – e adotada na presente pesquisa – constitui-se em importante referencial para o trabalho com esse público. “A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte” (VYGOSTKY, 1993, p.50).

O caráter mediado dos processos psíquicos superiores, elemento-chave da teoria de Vygotsky (1989a), fundamenta a proposta de elaboração conceitual. Significa assumir que as possibilidades de trabalhar com a elaboração conceitual dos alunos em geral e, em particular, dos alunos com deficiência exigem da escola o uso de “ferramentas ou instrumentos psicológicos”- “dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais” (VYGOTSKY, 1989a, p.93). Vygotsky e Luria (1996) evidenciam a constatação de que

[...] na idade escolar, a memória visual pictográfica evolui para memória verbal. Se, na idade pré-escolar, a memória de objetos visuais não era mais fraca, mas até mais forte do que a memória de palavras, agora o quadro se altera radicalmente e a criança em idade escolar geralmente começa a adquirir uma memória de natureza verbal. As palavras e as formas lógicas começam a desempenhar o papel de ferramentas decisivas para a rememoração (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.213).

Para os autores, o desenvolvimento da criança não se reduz ao crescimento e à maturação inata. Por meio de mediações culturais e uso de instrumentos e signos variados, a criança reequipa-se, modifica suas formas biológicas de adaptação e adquire habilidades culturais. O comportamento da criança vai apresentando diferenças qualitativas à medida que ela utiliza as diversas formas culturais de comportamento, notadamente os que requerem o uso de sistemas complexos de enlaces e relações abstratas (como os conceitos), os quais se encontram estreitamente relacionados às possibilidades de acesso aos mediadores culturais.

Em face do exposto, o trabalho aqui apresentado é um recorte de pesquisa realizada no período 2012-2014, em articulação com pesquisadores e bolsista das áreas de *Design* de Jogos e Entretenimento Digital, Ciência da Computação e Educação, em parceria com professores de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) de escolas da Rede Municipal de Itajaí e Balneário Camboriú, em Santa Catarina. Essa buscou viabilizar o desenvolvimento de três jogos digitais acessíveis, articulados à compreensão ampliada dos processos pedagógicos que envolvem a aprendizagem e a inclusão de pessoas com necessidades especiais.

A articulação dessas diferentes áreas constituiu, por si só, um desafio, necessitando uma abordagem metodológica que fugisse aos padrões comumente encontrados na área de desenvolvimento de jogos. Por essa razão, foram empregadas metodologias participativas nas quais pesquisadores dessas diferentes áreas discutiam entre si e com professores das escolas participantes do estudo o processo de definição, de criação e de validação dos jogos.

Neste artigo, são apresentados os resultados de um jogo produzido, “Dr. Baguncinha”, com destaque para a metodologia empregada no

desenvolvimento do jogo, o seu funcionamento e os objetivos de aprendizagem com alunos de SRM.

OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo da pesquisa foi criar, desenvolver e avaliar jogos digitais acessíveis, com o intuito de articular conceitos estéticos, funcionais e pedagógicos que viabilizem a elaboração conceitual de alunos, independentemente de suas características físicas, sensoriais, intelectuais. Os objetivos específicos foram:

- ◆ Avaliar o funcionamento dos jogos junto a alunos, com e sem deficiências, matriculados no Ensino Fundamental e SRM da escola em estudo.
- ◆ Analisar os níveis de interação e elaboração conceitual da criança no uso do jogo.
- ◆ Identificar avanços, dificuldades e processos na construção, na avaliação e na validação dos jogos.

METODOLOGIA

LOCAL E PÚBLICO-ALVO

Na etapa de criação e de desenvolvimento dos jogos, a pesquisa desenvolveu-se no Laboratório de Criatividade e Jogos Digitais da UNIVALI, envolvendo um grupo de alunos de iniciação científica, quatro pesquisadores de Graduação e de Pós-Graduação e três professores do Atendimento Educacional Especializado, da rede regular de ensino de Itajaí e Balneário Camboriú/SC.

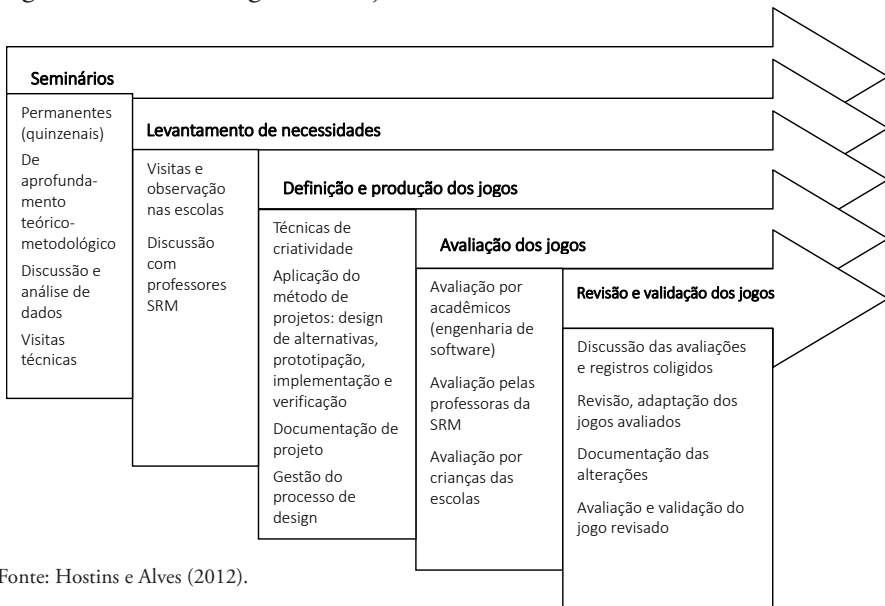
ABORDAGEM METODOLÓGICA

Na criação de jogos digitais acessíveis, a interdisciplinaridade pareceu ser o caminho mais adequado no sentido de articular conhecimentos e processos educacionais, computacionais e de *design*. O diferencial, no contexto onde as informações estão amplamente disponíveis por meio da

tecnologia, está em construir um novo arranjo dos dados e dos processos de investigação. A interdisciplinaridade foi a palavra de ordem, e a valorização do trabalho em equipe, o foco da criação.

A metodologia aplicada ao projeto segue as etapas e as respectivas descrições, conforme esquema apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Metodologia do Projeto



Fonte: Hostins e Alves (2012).

A metodologia aplicada à criação de jogos digitais educativos processou-se de forma incremental, ou seja, na medida em que foram sendo conhecidas as necessidades do público-alvo e as tecnologias, avançava-se em seu *design*, desenvolvimento e validação. Assim, os procedimentos de pesquisa, fundamentados na metodologia de projetos (reconhecida na área do *design*) e de Estudo de Caso (reconhecido na área da Educação) foram desenvolvidos de forma concomitante, participativa e permanente. Lançou-se mão de instrumentos variados de coleta e discussão de dados como a observação *in loco*, discussão com professores, análise de materiais didáticos existentes (analógicos e tecnológicos), aplicação de fichas de avaliação. A cada ação prevista e realizada foram trazidas novas informações que norteavam as próximas ações, em um processo contínuo de avaliação e adaptações.

Definem-se assim os procedimentos da pesquisa:

1. **Seminários:** encontros sistemáticos, quinzenais, de estudos e aprofundamento teórico-metodológico para leitura e discussão dos referenciais que subsidiaram os estudos. Discussão da proposta de pesquisa no interior dos grupos de pesquisa e seminários internos de apresentação e análise de dados.
2. **Levantamento de necessidades:** realizaram-se reuniões envolvendo professoras das SRM, pesquisadores e acadêmicos (bolsista e demais envolvidos em atividades de estágio), assim como visitas às escolas selecionadas. Nessas reuniões e visitas, foram discutidas as necessidades do público-alvo e suas características de aprendizagem e observado o trabalho desenvolvido nas SRM. Esses referenciais constituíram o repertório necessário para a realização da etapa seguinte.
3. **Definição e produção dos jogos:** consistiu em definir o jogo, discutir e definir tema, conceito, métodos de projeto e aplicação de técnicas de criatividade para geração de ideias. Essa etapa requereu a aplicação dos métodos de projeto, ferramentas projetuais, documentação de projeto e gestão do processo de *design*. Do ponto de vista conceitual, a criação dos jogos tomou como referencial os estudos de Vygotsky (1989b, 1993, 1997) e Luria (1987, 1992, 1994) no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças em idade escolar, especialmente das crianças com necessidades especiais.
4. **Avaliação dos jogos:** esta se desenvolveu em três ciclos e com propósitos variados, de acordo com os sujeitos envolvidos:
 - ◆ **Ciclo 1 de avaliação:** envolveu a realização de testes por acadêmicos do Curso de *Design* de Jogos e Entretenimento Digital na disciplina de Engenharia de *Software*. Esses testes visaram identificar falhas na programação, bem como na dinâmica do jogo e sua interface.
 - ◆ **Ciclo 2 de avaliação:** consistiu em testar os jogos quanto: à funcionalidade, à interação, à possibilidade de ensino e aprendizagem e à ludicidade junto às professoras da SRM.
 - ◆ **Ciclo 3 de avaliação:** envolveu a aplicação dos jogos junto aos alunos das escolas envolvidas. Foram desenvolvidos momentos distin-

tos de testes, ora com alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, ora com alunos sem deficiências, os quais contaram com a participação permanente das professoras das SRM participantes.

O processo de testes empregado nos três ciclos de avaliação foi registrado por meio de fichas específicas. Estes se fundamentaram nos referenciais de Chandler (2009), Novak (2008) Pressman (2006), Delamaro, Maldonado e Juno (2007) em relação aos testes de *software*, testes de jogos digitais e técnicas de avaliação de jogos digitais.

- 5) **Revisão e validação dos jogos:** consistiu na discussão dos registros coligidos na etapa de avaliação; na revisão e na implementação dos jogos; na revisão e na implementação da documentação após avaliação com o público-alvo. Essa etapa requereu a realização de seminários internos de apresentação de dados, os quais tiveram como propósito retomar os objetivos da pesquisa, analisar os dados disponíveis e avaliar o trabalho da equipe e o percentual de alcance das metas propostas.

RESULTADOS

Adotando a metodologia proposta, foram produzidos três jogos digitais, com propostas e objetivos diferentes. Contudo, considerando os limites do presente trabalho, optou-se por apresentar os resultados de um dos jogos desenvolvidos:

O JOGO DR. BAGUNCINHA E SUAS POSSIBILIDADES DE ELABORAÇÃO DE CONCEITOS E CLASSIFICAÇÕES

O jogo *Dr. Baguncinha* tem como objetivo trabalhar habilidades cognitivas de pensamento, elaboração de conceitos e classificação fundadas em complexos sistemas de relações lógico-verbais. O jogador deve identificar o elemento que não faz parte do conjunto, conquistar estrelas (pontos) e liberar os próximos roteiros, que aumentam em nível de complexidade, para zerar o jogo.

Trata-se de um jogo digital baseado no método de classificação, notadamente na prova do Quarto Excluído proposto por Luria (1987), psicólogo russo que trabalha com a abordagem histórico-cultural de apren-

dizagem. Esse autor desenvolveu, em suas pesquisas, métodos de determinação de Conceitos fundados na seguinte pergunta:

[...] como poderemos demonstrar objetivamente quais são os laços, o sistema de processos psíquicos, dominantes em determinado caso ou etapa do desenvolvimento, assim como nos casos de retardo mental infantil e nas diversas formas de patologia cerebral (provocadoras de alterações dos processos cognoscitivos)? (LURIA, 1987, p.58).

A busca de respostas a essa questão representou relevantes avanços do ponto de vista teórico e prático para as áreas da educação e da psicologia. Os estudos nessa perspectiva permitem avaliar qual o sistema de enlaces presente na palavra, assim como a estrutura semântica da consciência dos sujeitos em processo de formação (LURIA, 1987) e, a partir disso, planejar um conjunto de atividades que potencializem o desenvolvimento social e educativo dessas funções. Afinal, como afirma Luria (1987, p.67), “ [...] os avanços fundamentais nas distintas operações cognitivas são provocados por fatores socioeconômicos e culturais”, o que atribui à escola um importante papel nesse processo.

A prova do Quarto excluído consiste em apresentar quatro palavras/objetos, pedindo ao sujeito que escolha, dentre elas/eles, três que possam ser incluídos em um mesmo conceito ou nomeados por uma mesma palavra, excluindo o quarto. Ex.: régua, livro, caneta e avião. O grupo é de materiais escolares, ou seja, o quarto componente excluído é o avião, que não pertence a essa categoria ou ao grupo. A resolução dessa tarefa indicará a presença, nesse sujeito, do pensamento categorial, tão necessário nos processos de escolarização e de inclusão social.

Tendo como pressuposto esses referenciais, o grupo de pesquisadores propôs a criação do jogo *Dr. Baguncinha*, cujo público-alvo é formado por crianças e jovens em fase de alfabetização, em especial por alunos que frequentam as SRM - Salas de Recursos Multifuncionais. O desafio, nesse caso, foi transformar uma prova de avaliação da estrutura de pensamento, necessária nos processos de ensino-aprendizagem, em algo lúdico, mobilizador do pensamento e provocador de superação.

No cenário de um quarto desarrumado, o jogador deve ajudar o *Dr. Baguncinha* a arrumar o quarto de uma criança escolhendo os objetos

que podem ficar juntos e os que devem ser excluídos, por não pertencerem àquele grupo. A Figura 2 apresenta a tela inicial do jogo *Dr. Baguncinha*, com as opções de instruções (como jogar), jogar, recuperar um jogo salvo e os créditos da equipe de desenvolvimento.

Figura 2 - Tela inicial do jogo Dr. Baguncinha



Fonte: Hostins e Alves (2015).

Para auxiliar na organização do quarto, foram montados três roteiros com cartas destacando os objetos a serem analisados e selecionados, os quais apresentam relações de complexidade que gradativamente se ampliam. Os roteiros contam com fases de 1 a 9 (Figura 3). São apresentadas 4 cartas por fase, sendo 3 pertencentes a uma categoria e a quarta não. Para concluir a fase, o jogador deve selecionar a carta excluída e tem um limite de 3 cliques até acertar. De acordo com a pontuação obtida, o jogador conquista estrelas que funcionarão como chaves para destrancar novos roteiros e vencer novos desafios.

Figura 3 - Roteiros do jogo Dr. Baguncinha



Fonte: Hostins e Alves (2015).

O jogo inicia no Roteiro da Desordem, tendo as fases 1, 2 e 3 abertas para jogar. Essas fases apresentam um conjunto de cartas com nível de dificuldade 1. Nesse conjunto, as cartas a serem excluídas não guardam relação com as outras três. São apresentados objetos completamente distintos do conjunto como: sapato, tênis, bota e guarda-chuva. Nesse caso, o guarda-chuva não faz parte da categoria calçados.

Para abrir o cadeado do Roteiro da Bagunça, o jogador deve conquistar uma pontuação de 7 pontos acumulados no Roteiro da Desordem (roteiro anterior). Uma vez que o roteiro for aberto, todas as fases nele contidas também as serão, ou seja, as fases 4, 5 e 6. Nesse roteiro, os objetos apresentados são de complexidade média, pois o quarto excluído apresenta algumas características que o aproxima dos demais, mas ainda assim não faz parte do grupo. São exemplos o grupo de: luminária, abajur, lustre e tomada. A tomada guarda relação com os demais objetos, pois é material elétrico, porém não pertence ao grupo de material de iluminação.

Para abrir o cadeado do Roteiro da Confusão, o jogador deve conquistar uma pontuação acumulada em 7 pontos no Roteiro da Bagunça

(roteiro anterior), liberando as fases 7, 8 e 9. Nesse nível, a complexidade é alta exigindo do jogador um trabalho mais metódico de análise e síntese. No grupo, cueca box, cueca samba-canção, cueca convencional e calcinha; esta última é a quarta excluída. Todos pertencem à categoria de roupas íntimas, mas três são masculinas e uma feminina. Para Luria (1987), essa terceira variante pode ser chamada de conflitiva. Os três objetos pertencem a uma mesma categoria, e o quarto pertence a outra; no entanto, este entra em uma situação comum com os demais.

O jogo termina quando o jogador fizer pontos em todas as fases dos 3 roteiros, somando no mínimo 7 estrelas por roteiro. Ao final, o jogador recebe um conceito conforme sua média de estrelas obtidas e o quarto aparece organizado como observa-se na Figura 4.

Figura 4 - Fim do jogo Dr. Baguncinha



Fonte: Hostins e Alves (2015).

Produziu-se uma versão inicial em que os níveis de dificuldades estavam definidos pelo número de cartas em cada fase, o que, na verdade, apenas aumentava a quantidade de informação, mas não o nível de dificuldade sugerido no trabalho de Luria (1987). Assim, optou-se por deixar todas as fases com a mesma quantidade de cartas e reviram-se as cartas para, no conjunto destas, aumentar o grau de dificuldade a cada fase.

Para que o jogo seja dinâmico e não repetitivo, criaram-se conjuntos de cartas para cada fase com a possibilidade de diferentes combinações, selecionadas aleatoriamente pelo programa de computador. Dessa maneira, o jogador terá sempre diferentes combinações, não sendo possível decorar a resposta. A

Figura 5 demonstra uma das fases do *Dr. Baguncinha*, com quatro figuras para que se faça a seleção. Observa-se ao fundo o quarto desorganizado.

Figura 5 - Cartas para seleção no jogo Dr. Baguncinha



Fonte: Hostins e Alves (2015).

Esse jogo sofreu várias modificações na sua trajetória, pois requereu aprofundamentos dos estudos em Luria. Em seminários quinzenais, durante o ano de 2014, organizaram-se encontros de estudo e debate da teoria e da configuração da prova do quarto excluído. Foram produzidas fichas analógicas e aplicadas pelas professoras nas SRM. Esse trabalho foi registrado (vídeo e relatórios escritos) e discutido no grupo. Essa etapa

contribuiu para a aprendizagem de todos. A etapa de testes e de avaliações também resultou em importantes melhorias no jogo.

◆ A avaliação do Jogo Dr. Baguncinha

O jogo digital *Dr. Baguncinha* passou por diversos testes funcionais e de usabilidade junto à equipe de desenvolvimento e aos acadêmicos de *Design* de Jogos e Entretenimento Digital. Esses testes, de cunho técnico, visaram identificar falhas de programação e *design* e gerar informações para os desenvolvedores corrigirem o produto, permitindo a entrega de um *software* mais adequado ao usuário final.

A avaliação por professoras ocorreu na etapa seguinte, visando identificar possíveis falhas no funcionamento do jogo, na sua usabilidade e na clareza em relação aos objetivos pedagógicos. Com base na ficha “Testes exploratórios na perspectiva do educador/pedagogo”, as professoras descreviam suas percepções em relação aos critérios: contexto, tema, objetivo, interface humano-computador, arte, orientação para o jogo, etapas do jogo e acessibilidade. O Quadro 1 demonstra um exemplo de ficha preenchida por um dos educadores.

Quadro 1 - Teste exploratório Dr. Baguncinha na perspectiva do educador/pedagogo

Caso de teste:		<i>Avaliação do jogo Dr. Baguncinha</i>	
Descrição:			
Status do teste:		(x) Passou () Falhou () Pendente (não é possível testar) () Outro	
Executado por:		...	Data: 3/10/2014
Indicador	Orientações	Descrição	
Contexto	<i>Avaliar se o contexto que se apresenta no jogo é adequado ao aluno a que se destina.</i>	Muitas figuras não ficaram claras para os alunos. Percebi que algumas delas não fazem parte de seu cotidiano. Também confundiu um pouco por estar com figuras que não fazem parte desse contexto.	
Tema	Avaliar se o tema é de interesse do aluno. Se é criativo. Se tem potencial para aprendizagem	O tema não gerou muito interesse nos alunos.	

Objetivo	Avaliar se o objetivo de aprendizagem é claro e factível.	O objetivo do jogo torna-se claro após explicação da professora. No jogo, poderia ter um <i>link</i> explicando as regras.
Interface Humano-Computador	Avaliar se o jogo possui uma interface em que se consegue navegar entre as telas, cancelar, obter ajuda, informações.	A interface do jogo é fácil de explorar, porém faltam alguns recursos de áudio e ajuda ao aluno. Em cada fase, poderia ter também uma seta com a opção de voltar para a grade da escolha de fases caso o aluno clique em uma etapa que já fez, ou clique direto em uma que já está desbloqueada, mas que ainda não fez a anterior.
Arte	Avaliar se as cores adotadas estão adequadas, se os desenhos são claros.	Os desenhos não ficaram claros para todos os alunos. Muitos não chamaram a atenção dos alunos pela estética ou pela cor.
Orientação para o jogo	Avaliar se o jogo dispõe de orientações, clareza das regras e passos a serem seguidos.	Não há orientações no jogo, nem passos a serem seguidos. O andamento do jogo depende da explicação prévia da professora.
Etapas do jogo	Avaliar se a sequência das telas e as etapas a serem seguidas estão adequadas.	As etapas estão ok. Em cada fase, aumenta o nível de dificuldade.
Acessibilidade	Avaliar se o jogo possibilita que crianças com diferentes tipos de deficiência conseguirão jogar.	Alunos com maiores dificuldades de abstração de conceitos apresentaram maiores dificuldades em realizar o jogo.
Outros	Registrar outros aspectos que considerar relevantes quanto ao uso do jogo e seu potencial pedagógico.	O jogo propicia momentos de aprendizagens de conceitos bem significativos, mas, observando o comportamento e a concentração dos alunos durante o jogo, percebi que se tornou um pouco monótono.

Fonte: Hostins e Alves (2015).

As avaliações das demais professoras somaram-se às apresentadas no Quadro 1, porém observou-se que os objetivos do jogo poderiam ser melhor explorados se as melhorias propostas fossem realizadas. Ao final das avaliações da equipe de desenvolvedores e professoras, foram realizadas avaliações com crianças do Ensino Fundamental das SRM.

AVALIAÇÃO DO JOGO COM ALUNOS DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

As avaliações com os alunos das SRM resultaram, também, em relatórios descritivos nos quais as professoras fizeram observações a respeito da qualidade do jogo como instrumento de aprendizagem pelos alunos. Foram levantadas algumas perguntas para identificar as reações e as interações dos alunos com o jogo, o modo como o manejaram nas primeiras jogadas e nas posteriores, as oportunidades de elaboração conceitual, as melhorias ou detalhamentos que o jogo poderia viabilizar para melhor interação e aprendizagem do aluno. Nesse processo, participaram 4 alunos com Déficit cognitivo, um com Síndrome de Asperger, 2 com Déficit cognitivo associado à TDAH.

Nas observações das reações e interações dos alunos com diferentes deficiências e níveis de aprendizagem frente ao jogo, uma das professoras descreveu que seus alunos com *déficit* cognitivo conseguiram “manejar os comandos do computador, mas necessitaram de explicação da professora para compreender o jogo, bem como para seguir as etapas” (PSRM3). Um desses alunos

[...] pedia a opinião da professora em todas as etapas do jogo. Consegui classificar os grupos por suas funções, mas em alguns momentos mostrava-se confusa, e também com dificuldade em reconhecer algumas das figuras. Demonstrou pouco interesse, mas tentou se concentrar durante o jogo (PSRM3).

O aluno com Síndrome de Asperger “realizou todas as etapas do jogo com orientação e auxílio da professora, inclusive o manejo com o mouse” (PSRM2).

As características do *Dr. Baguncinha* e seus objetivos foram evidenciando que seu uso tem um propósito mais pedagógico que de entretenimento devendo destinar-se mais ao trabalho nas SRM, com acompanhamento direto do professor. Esse jogo necessita ser mais mediado pelo professor, uma vez que requer um intenso trabalho de formação de conceitos, especialmente com alunos com deficiência intelectual que requerem mais tempo e esforço no sentido de superarem o pensamento real-concreto ou sensorial.

Na avaliação das oportunidades de elaboração conceitual, viabilizadas pelo jogo, uma das professoras enfatizou:

Solicitei que o aluno (com deficiência intelectual) refletisse sobre as categorias, fazendo questionamentos e mediando todas as etapas. Do contrário, iria clicar nas figuras por tentativa e erro pois não estava concentrado no jogo e apresentou algumas dificuldades (PSRM3).

Outra professora também enfatizou as dificuldades de seus alunos em realizar as escolhas e definir porque as fez: “Faltava para ele as palavras para explicar suas escolhas. Estas foram realizadas mais em função da cor, ou da utilidade do objeto em relação aos demais” (PSRM1). Luria (1987) afirma que

[...] no caso em que no sujeito predominem as forças sensoriais ou reais-concretas de generalização, este pode reunir objetos por traços concretos comuns: por cor, forma, tamanho, ou pela pertinência destes a uma situação real-concreta comum. Se há no sujeito, por trás da palavra, enlaces abstratos, categorias, poderá superar a impressão imediata ou a situação real-imediata e realizar operação de individualização dos traços abstratos. (LURIA, 1987, p.65).

Entre o grupo de alunos que participaram dos testes, todos tiveram mais facilidades em resolver as fases 1, 2 e 3 do primeiro roteiro. Uma das professoras relata: “O aluno apresentou mais facilidade nas 3 primeiras fases. As fases 4 e 5 foram as que observei maior dificuldade”. E continua: “Percebi a dificuldade em criar um conceito para que uma carta fosse excluída” (PSRM3).

Ainda, a esse respeito, Luria (1987) considera que a criança com deficiência intelectual tem trabalho em designar, com a palavra, o agrupamento que realizou, assim como apresenta algumas dificuldades de tomar consciência das operações que executa. Significa dizer que ela requer do professor um redobrado trabalho no sentido de criar situações nas quais essas atividades sejam requeridas. O jogo nessas condições pode ser um instrumento facilitador ou inicial nesse processo.

Para além dessas questões, o grupo de pesquisadores levou em conta também a possibilidade de a arte, a interface e a comunicação huma-

no-computador do jogo apresentado, ainda que tenha passado por várias etapas de reformulações, não ter sido resolvida em todas as suas questões, o que poderia comprometer o desempenho dos alunos. Nesse sentido, ainda nessa etapa de avaliação na escola, as professoras identificaram melhorias ou detalhamentos que o jogo poderia viabilizar para melhor interação e aprendizagem. Desse modo, foram apontadas as necessidades de colocar o som em todas as figuras, para nomear os objetos, e de melhorar as figuras, pois alguns objetos não ficaram claros para os alunos, e outros não chamaram a sua atenção.

Em face do apresentado, o jogo *Dr. Baguncinha* requereu mudanças significativas nessa última etapa do projeto e sofreu ajustes na sua arte para melhor interação com os jogadores e compreensão dos propósitos do jogo. Alteraram-se o cenário, as figuras e a interface do jogo três vezes e produziram-se melhorias importantes para seu melhor aproveitamento pedagógico. Para cada carta do jogo, foram inseridas falas, nomeando-as.

Após as implementações no jogo, foram realizadas avaliações com os alunos das classes regulares. A análise dos resultados dessa etapa encontra-se ainda em fase de discussão e sistematização no grupo de pesquisa, devendo ser socializado em breve.

CONCLUSÕES

Do ponto de vista pedagógico, procurou-se assegurar na concepção do jogo processos diferenciados de aprendizagem, a elaboração conceitual e o envolvimento colaborativo dos jogadores com conceitos necessários ao processo de escolarização, associados aos processos de lazer, entretenimento e ludicidade.

Vygotsky (1989b), ao tratar da aprendizagem de alunos com deficiências, enfatiza que o desenvolvimento cultural é a esfera principal de possibilidade de compensação da deficiência. Onde é impossível o desenvolvimento orgânico, ali está aberta, de forma ilimitada, a via do desenvolvimento cultural. A cooperação é para esse autor um dos principais elementos para o desenvolvimento cultural e afetivo do indivíduo e, portanto, a atividade coletiva e lúdica tem um papel relevante na construção das funções psicológicas superiores e dos seus esquemas afetivos.

A interferência no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, por meio da elaboração conceitual, “[...] brinda a pedagogia com possibilidades verdadeiramente invaloráveis” (VYGOTSKY, 1989b, p.223). O caminho metodológico mais indicado para tal é o trabalho com os conceitos e os jogos que se constituem na forma superior de compensação da insuficiência de representação no sujeito e só se desenvolvem por meio da atividade educativa, lúdica e da colaboração.

Do ponto de vista do trabalho interdisciplinar e colaborativo de investigação, pode-se considerar que a pesquisa atingiu seu objetivo. Os seminários internos realizados, as horas de discussão, de estudo e de definição coletiva do jogo, seus propósitos, seu processo de criação, recriação e validação, foram sendo amadurecidos com a participação e o envolvimento responsável de bolsista e de alunos de Graduação em *Design de Jogos e Entretenimento Digital*, pesquisadores da Educação, do *Design* e da Computação e professores de SRM de um modo construtivo e com mútuas aprendizagens.

Nesse caso, pode-se considerar que tanto os processos como os resultados apresentados contribuíram para: consolidar a produção científica na área da Educação Especial e Inclusiva, notadamente no que se refere à investigação, ao uso e à validação de tecnologias assistivas; fortalecer os processos de inclusão escolar e social, tema que alcança e repercute fortemente nas esferas sócio-políticas, culturais e educacionais; ampliar as relações e vínculos com outras áreas na obtenção e no intercâmbio de informação tecnológica e realização de esforços associativos de inovação e inclusão social.

REFERÊNCIAS

- CHANDLER, H.M. *Manual de produção de jogos digitais*. Rio Grande do Sul: Bookman, 2009.
- DELAMARO, M.E.; MALDONADO, J.C.; JUNO, M. *Introdução ao teste de software*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- HOSTINS, R.C.L.; ALVES, A.G. *Tecnologias digitais Acessíveis: inovação e acessibilidade em jogos digitais*. Projeto de Pesquisa. Itajaí: UNIVALI/FAPESC, 2012.
- HOSTINS, R.C.L.; ALVES, A.G. *Tecnologias digitais acessíveis: inovação e acessibilidade em jogos digitais*. Relatório de pesquisa. Itajaí: UNIVALI/FAPESC, 2015.

- LURIA, A.R. *A construção da mente*. São Paulo: Ícone, 1992.
- LURIA, A.R. *Curso de psicologia geral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. (volume 4).
- LURIA, A.R. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MADRID. Ministerio de Sanidad y Política Social. Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas. *Acceso al juego mediante la innovación en diseños pensados para todos y la adaptación de juguetes para niños con discapacidad*. Madrid: CEAPAT-IMSERSO, 2010.
- NOVAK, J. *Desenvolvimento de games*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- PRESSMAN, R.S. *Engenharia de software*. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda., 2006.
- TAJRA, S. F. *Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade*. 9. ed. São Paulo: Érica, 2012.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.
- VYGOTSKY, L.S. *Obras completas*. Cuba: Editorial Pueblo y educacion, tomo V, 1989b.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- VYGOTSKY, L.S. *Obras escogidas V. Fundamentos de Defectologia*. Madrid: Visor, 1997.
- VYGOTSKY, L.; LURIA A.R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PARTE III
POLÍTICA DE INCLUSÃO ESOCLAR:
FORMAÇÃO, AVALIAÇÃO E ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A (NÃO) PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS AVALIAÇÕES NACIONAIS

Andréa Perelmutr Gonçalves

Sandy Varela Chisto

Apesar de a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino já ocorrer desde 1990, hoje ainda se faz necessário compreender de que forma ela está acontecendo na prática. Como caminham as práticas escolares em relação aos sujeitos com deficiência intelectual é um ponto fulcral para compreender seus processos de ensino e aprendizagem. Dentro dessas práticas, chama a atenção a pouca discussão sobre a participação desses sujeitos nas provas em larga escala, que são utilizadas no sistema público de ensino. É preciso refletir como ocorrem essas avaliações, como estão incluídos, nesse processo, os sujeitos com deficiência intelectual, mais especificamente nas avaliações em larga escala, como a Provinha Brasil, SAEB, Provinha Floripa¹ e até no PISA.

Assim sendo, o objetivo do presente capítulo é buscar conhecer e analisar este tipo de avaliação chamada avaliação em larga escala, e, nesse contexto, entender como se dá a participação ou não dos sujeitos com deficiência, particularmente na Rede Municipal de Florianópolis, pois se trata de um recorte do projeto *A Escolarização de Alunos Com*

¹ Provinha Floripa, criada em 2007 com objetivo de aumentar os índices da Prova Brasil e o Ideb.

Deficiência Intelectual: Políticas Públicas, Processos Cognitivos e Avaliação de Aprendizagem - Observatório em rede que envolve as universidades Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

Juntamente ao grande desafio de refletir sobre as práticas escolares, vem o fato de conectá-las ao objetivo de buscar uma educação para todos. Diante disso, a inclusão dos sujeitos com deficiência necessita de uma reflexão mais profunda, pois o foco deve ser a promoção da efetiva aprendizagem, não somente uma “inclusão em sala de aula”, bem como compreender de que forma essa inclusão ocorre. Não bastando, assim, promover o acesso à escola, mas possuir profissionais que tenham capacitação para que os processos de ensino-aprendizagem cheguem ao seu objetivo final: a aprendizagem.

Partindo do entendimento de que a inclusão deve abranger todo o processo de ensino aprendizagem, focando nas avaliações, buscamos compreender os objetivos que estão envolvidos na realização destas nas escolas e das avaliações em grande escala, as quais são realizadas na atualidade, no que concerne aos sujeitos com deficiência dentro da rede regular de ensino, para procurar perceber o quanto elas podem promover a inclusão/exclusão, por buscar o encaixe dentro dos padrões homogeneizadores da escola.

AValiação em Larga Escala: Tensões Contemporâneas

As avaliações, ainda hoje, servem para medir, aferir conhecimentos, quantificar a aprendizagem, o que se sabe ou não, em números. Por serem números fechados, na maioria das vezes, eles não traduzem de maneira real a aprendizagem, bem como as capacidades dos educandos. A avaliação tem se aproximado mais no ato de quantificar do que de auxiliar na qualificação para um ensino melhor. Assim, como coloca Veiga-Neto (2013), há uma ênfase na avaliação dentro das práticas curriculares e buscam-se novas formas de avaliar, ora se preocupando com os processos de ensino e aprendizagem, ora buscando ranquear as instituições, associando o aprimoramento dos processos avaliatórios ao aperfeiçoamento da educação, o que o autor chama de “salvacionismo pedagógico”.

Dessa forma, também as avaliações em larga escala, que são realizadas em nosso sistema de ensino, acabam por não se distanciar das avaliações que acontecem no dia a dia da escola. Essas avaliações estão carregadas da ideia de direcionar para uma melhora dos currículos, da formação dos professores, ou seja, desse sistema de ensino. Contudo, elas acabam, por vezes, por quantificar o aprendizado, atender a formação de *ranking*, classificando as escolas e distribuindo verbas com base nessa classificação. Quando se atrela a medição do aprendizado aos números e estes ao posicionamento dentro de um sistema, dispara-se uma busca por melhorar os índices das escolas. Na busca dessa melhora de índices, podemos cair na armadilha da competição. Dentro dessa lógica, que já está no mercado competitivo da sociedade, vale, muitas vezes, escolher quem dos alunos fará as avaliações ou não. Veiga-Neto (2013, p.11) traz essa articulação da avaliação com as estatísticas e afirma que “[...] ambas se tornaram uma fonte de índices e tabelas que funcionam como um instrumento eficaz para a governamentalidade liberal” e acrescenta que: “Agora já inteiramente capturada pela racionalidade neoliberal, a avaliação é capaz de fazer bem mais que tudo isso”.

Concordando assim com Veiga-Neto, a avaliação pode abranger muito mais, não só ser centralizada no *ranking* dos alunos e das escolas, mas buscar a melhoria do currículo vigente dessas instituições, procurando que este vá ao encontro de caminhos de atualização curricular e consequente melhoria do ensino. Como colocam Mendes e Silva:

As inúmeras críticas sobre o aluno que não domina as operações básicas, as normas cultas da língua e tem uma aprendizagem científica incipiente reverberam sobre o ensino fundamental, essencialmente, apesar de dizer respeito, também, ao ensino médio e culminam na proposição de inúmeras políticas que tentam, por diferentes caminhos, buscar o temos chamado de “atualização do currículo escolar” e obviamente do próprio ensino fundamental. (MENDES; SILVA, 2014, p.4).

Nessa direção, buscamos compreender o objetivo dessas avaliações, as propostas de cada uma delas que estão sendo aplicadas atualmente em Florianópolis.

A Provinha Floripa, criada em 2007, está descrita por Oliveira (2011, p.75) como uma prova “[...] com a finalidade de oferecer um diag-

nóstico do processo de ensino-aprendizagem e da qual se pode dizer que foi uma das ações previstas para melhorar os resultados da Prova Brasil e do Ideb”.

A Provinha Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), como apresenta o *site* do Ministério da Educação, “[...] são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC)” e seu objetivo é avaliar a qualidade do ensino do sistema educacional brasileiro. São utilizados para isso testes padronizados e questionários socioeconômicos. O *site* também traz que as informações coletadas são utilizadas para definir ações para melhora da qualidade do ensino no país e correção de desigualdades.

O PISA (*Programme for International Student Assessment - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes*), segundo o site do INEP, que é o coordenador nacional no Brasil do programa, “[...] é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países” (INEP, 2011). Ainda, segundo o site do INEP, o objetivo do PISA é a produção de indicadores que proporcione discussão a respeito da qualidade da educação nos países participantes. A avaliação acontece a cada três anos e engloba as áreas de conhecimento como Leitura, Matemática, Ciências - a cada ano é dada uma ênfase maior em alguma delas. O PISA é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no mundo, aplicado de forma amostral, segundo critérios estabelecidos pela Organização. Essa avaliação, segundo o INEP (2011), “[...] procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.”

A partir dessas definições, pode-se perceber que os focos das avaliações que atualmente são aplicadas em Florianópolis estão voltados à aferição de conhecimentos para a busca da eficiência e da competitividade. Como traz Santos (2013, p.110), “[...] argumenta-se que é preciso melhorar a gestão da educação de modo que essa possa realmente contribuir para o desenvolvimento econômico e a competitividade do país no mercado internacional”. Essas avaliações servem como controle da prática docente

na busca pelos resultados. Para Santos (2013, p.113), “[...] os números centralizam de tal modo a discussão e as ações políticas, que outras dimensões dos problemas deixam de ser examinadas”. Em muitos casos, o foco de algumas escolas passa a ser de preparar os alunos para a aplicação dessas avaliações, deixando de lado outras importantes aprendizagens. No entanto, é possível perceber que em seus objetivos está declarada a busca de um diagnóstico e consequentes ações para a melhoria da qualidade de ensino.

Apesar de todas buscarem um diagnóstico para a melhoria da qualidade do ensino, o PISA aponta para uma avaliação em busca de resultados. Em seu artigo, *PISA- números, conduta de normalização e a alquimia das disciplinas escolares*, Popkewitz (2013) apresenta esse tipo de avaliação em larga escala como um instrumento preocupado, principalmente, com a política econômica e com a educação como sendo central para a competitividade dos países para se adequar a essas políticas. O autor apresenta a proposta do PISA como números que são utilizados como indicadores de desempenho, que criam categorias de equivalência entre os países e ainda esclarece que o foco está no mercado de trabalho, ou seja, preparar o cidadão para uma sociedade de produção. Assim o autor apresenta uma definição que:

O PISA é definido como um processo de inclusão cujas medidas são “relevantes para o aprendiz permanente”, uma descrição das pessoas que se tornam os agentes nos novos padrões sociais, culturais e econômicos globais chamados diversas vezes de “A Sociedade do Conhecimento” e “A Sociedade da Informação”. Os indicadores são concebidos como medidas das habilidades do cidadão que pode “participar da sociedade e do mercado de trabalho” (POPKEWITZ, 2013, p.100, grifo do autor).

Diante das propostas de tais sistemas de avaliações nacionais, como está incluído o aluno com deficiência? Como este realiza tais avaliações?

OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E AS AVALIAÇÕES NACIONAIS

No ano de 2012, foram realizados, no estado de Santa Catarina, nas cidades de Florianópolis e Balneário Camboriú, grupos focais² com

² Grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas para discutir e comentar um tema, a partir de sua experiência profissional - grupos focais são apropriados “[...] quando se investigam questões complexas no desenvolvimento e implementação de programas, como aspectos relacionados a dificuldades, necessidades ou conflitos não claros ou pouco explicados” (GOMES, 2005, p.283).

professores de Educação Especial que trabalham na Rede Municipal, como parte da pesquisa nacional do Observatório Nacional de Educação Especial - Oneesp (Projeto 039, edital nº 38/2010/CAPEA/INEP), sob coordenação da Professora Dr.^a Enicéia Gonçalves Mendes. Foram utilizados três eixos: Formação de Professores, Organização do Ensino nas Salas de Recursos Multifuncionais e nas Classes Comuns de Ensino e Avaliação do Estudante com Necessidades Educacionais Especiais. Dentro do eixo avaliação e utilizando os dados levantados nos grupos focais é que concentraremos as reflexões apresentadas neste texto, com foco na Avaliação Formativa, mais especificamente, nas avaliações de larga escala. A partir desses grupos focais, foram realizados alguns trabalhos que sistematizaram e analisaram esses dados, um deles foi de Roselene Nunes Rocha (2014), intitulado *Política de Inclusão Escolar sob a ótica de Professores de Sala de Recursos Multifuncional da Rede Municipal de Florianópolis – SC*, cujo objetivo foi “[...] analisar o processo de interpretação e tradução da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pelos professores de SRM na Rede Municipal de Florianópolis – SC”, que será utilizado também no presente trabalho.

A grande questão a ser refletida é com relação aos alunos com deficiência, se eles participam ou não dessas avaliações, como acontecem essas participações, se os dados colhidos com a participação desses sujeitos retornam ao ensino para a promoção da melhora do ensino. Assim, observando as transcrições que foram levantadas nos grupos focais de professores da Rede Municipal de Florianópolis, pode-se perceber que os alunos participam das coletas dos dados por meio das provas que são aplicadas, mas não participam efetivamente, porque os resultados não são computados e assim não retornam ao professor. Como nos mostra Rocha:

Em relação à prova Floripa (que consiste em diagnósticos do processo ensino-aprendizagem, com a intenção de coletar informações que apontem os indicadores da aprendizagem, e, a partir disso, realizar um redirecionamento das ações e intervir na prática pedagógica, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis) os resultados não são computados. (ROCHA, 2014, p.78).

As provas, segundo as falas das professoras nos grupos focais realizados, são aplicadas sem respeitar as especificidades dos alunos, como

o tempo para a sua realização ou adaptações que se fazem necessárias. Há uma identificação na prova em relação à deficiência. Ainda, segundo as professoras, as notas das pessoas com deficiência que participam das avaliações “[...] não reflete nos índices municipais porque os resultados não são computados (no caso da Prova Floripa)”. Conforme elas afirmam: “A prova é discriminatória, não respeitando as especificidades dos alunos. O resultado vem com a identificação dos alunos com deficiência”. Por que esses alunos participam das provas, mas os resultados não são considerados? O que nos leva a questionar se isso faz parte do que chamamos de inclusão na rede regular de ensino. Concordamos com Rocha (2014) que esse procedimento não condiz com uma política que se diz inclusiva.

As avaliações são importantes para nortear o trabalho docente e, também, como nos traz o documento *Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais* (BRASIL 2006, p.19), elas servem “[...] para a remoção das barreiras identificadas, sejam as que dizem respeito à aprendizagem e/ou à participação dos educandos, sejam as que dizem respeito a outras variáveis extrínsecas a eles e que possam estar interferindo em seu desenvolvimento global”. Desse modo, se os alunos com deficiência realizam as provas nacionais ou de larga escala, mas não há computação dos resultados ou retorno aos professores, ela perde sua função principal: a de identificar possíveis barreiras e, assim, promover uma melhora no processo de ensino e aprendizagem.

Outra questão importante para refletir-se é que, se a avaliação não serve para trazer a identificação das barreiras para a aprendizagem, estas excluem esses alunos desse processo, trazendo à tona uma ideia de exclusão, de que esses educandos não revelam a possibilidade de participação na economia do país, de progredir e, assim, talvez não precisem ter os resultados avaliados, repensados. Então, eles podem ser ignorados. Como coloca Popkewitz (2013, p.105), em relação à sociedade do conhecimento e à equidade que é proposta, por exemplo pelo Movimento Todos pela Educação, esse movimento se define como “[...] um compromisso global para prover educação básica de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos” - o documento diz “todas”, devendo incluir aqui os alunos com deficiência. O programa é apoiado pela UNESCO, pela UNICEF, pelo

PNUD, pelo UNFPA e pelo Banco Mundial, com vistas à redução do analfabetismo. Como Popkewitz (2013) coloca:

A redução do analfabetismo é moldado e formado através de narrativas e imagens, faladas e não faladas, de aprendizagens permanentes/alunos permanentes e seus “outros” reconhecidos como diferentes, mas aptos a receber “acesso equitativo a programas de aprendizagem” “que incluem a alfabetização de adultos, paridade de gênero e educação de qualidade”. O compromisso é garantir que nenhuma criança seja deixada para trás, pois que todas as crianças serão iguais. (POPKEWITZ, 2013, p.103, grifo do autor).

Popkewitz (2013, p.103), então, ao analisar o PISA, levanta a questão de que não há “todas as crianças iguais” e continua: “Tão logo as reformas afirmam que o objetivo é que “todas as crianças aprendam”, o discurso muda para a criança que é diferente e separada do espaço de “todas as crianças”. Da mesma forma, a avaliação em larga escala utiliza um padrão para todas as crianças de forma a não considerar as especificidades. Assim, a criança que o autor coloca como diferente acaba por ficar para trás, por não ter seus resultados avaliados e nem respeitadas suas diferenças. O pesquisador continua a reflexão colocando que essa criança que não pertence à categoria de “todos” é reconhecida para a inclusão, mas esse fato já a reconhece como “diferente”, distanciando-a, assim, do próprio padrão criado na categoria.

Além desses fatores que criam padrões para as avaliações, outro fator a ser considerado são os resultados apresentados por meio de estatísticas, de números, que, ao serem traduzidos pelos governos, promovem uma autorregulação dos profissionais da educação em busca de excelência. A excelência está carregada intrinsecamente pelo objetivo de atender ao mercado competitivo de formação de mão de obra. Segundo Santos (2013, p.114), os números agem

[...] para disciplinar ou governar o sistema e os indivíduos que passam a se comportar de acordo com as normas, ou seja, com os valores, os princípios, os critérios da educação e da aprendizagem, que estão diretamente ligados ao crescimento e à competitividade econômica.

A GUIA DE SÍNTESES...

Nessa reflexão, em relação à participação dos alunos com deficiência nas avaliações de larga escala, foi possível identificar a participação desses sujeitos. Para além da participação, percebe-se que ela é excluída, ignorada dos resultados, não permitindo uma análise dos seus dados e consequentes mudanças que poderiam ser norteadas por essas avaliações.

Ao mesmo tempo que se constata a participação e a exclusão dos sujeitos com deficiência, pode-se compreender que as avaliações são pensadas para atender ao objetivo de buscar uma qualidade de ensino, de busca por uma excelência, que visa a competitividade dos alunos, das escolas, das cidades e dos países envolvidos. As avaliações, assim, vêm para identificar falhas, mas visando a formação de sujeitos melhores, preparados para o mercado de trabalho. Assim, na maioria das vezes, elas se afastam da proposta de melhorias no campo pedagógico para que todos aprendam. E nesse “todos” estão incluídos os sujeitos com deficiência. Nesse aspecto, Santos (2013, p.118) traz uma visão de avaliação que pretende ser “[...] diagnóstica a serviço dos estudantes”, cujos “[...] resultados passam a ser utilizados para o estudante e o docente, e sempre que possível, para a família trabalhar na superação das dificuldades dos alunos”.

Para além de garantir acesso à educação, as avaliações podem e devem permitir mudanças para uma educação que vise a aprendizagem do aluno, que garanta a permanência e o sucesso deste, diminuindo as exclusões e permitindo um ensino que desenvolva diferentes áreas e valores humanos acima dos econômicos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. 2.ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. (Série: Saberes e práticas da inclusão).
- GOMES, A.A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v.7, n.2, p.275-290, jul./dez. 2005.
- MENDES, G.M.L.; SILVA, F. de C.T. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. *Arquivos analíticos de políticas educativas* [online], v.22, n.80. p.1-18, 2014.

OLIVEIRA, L.D. *Implicações da Prova Brasil na formação continuada de professores: uma análise da Rede Municipal de ensino de Florianópolis (2005-2010)*. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Pisa*. 2011. Disponível: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

POPKEWITZ, T. PISA- números, conduta de normalização, e a alquimia das disciplinas escolares. In: FAVACHO, A.M.P.; PACHECO, J.A.; SALES, S.R. (Org.). *Currículo: conhecimento e avaliação-divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013. p.89-108.

ROCHA, R.N. *Política de inclusão escolar sob a ótica de professores de sala de recursos multifuncional da rede municipal de Florianópolis - SC*. 2013. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI, Itajaí, 2014.

SANTOS, L.L. de C.P. As duas faces da avaliação. In: FAVACHO, A.M.P.; PACHECO, J.A.; SALES, S.R. (Org.). *Currículo: conhecimento e avaliação-divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013. p.109-122.

VEIGA-NETO, A. *Currículo à direita ou delírios avaliatórios*. 2013. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-curriculos-delirios-avaliatorios.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2015.

O ESTUDO DOS CAMPOS DE TRADUÇÃO DE UMA MESMA POLÍTICA: ANÁLISE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO AEE¹

Marília Segabinazzi

Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Márcia Denise Pletsch

Este capítulo integra discussões realizadas no âmbito de dois projetos de pesquisa: *Escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação de aprendizagem* e *Tablets, computadores e laptops: análise sobre políticas e aspectos pedagógicos da inserção de novas tecnologias na escola*, ambos financiados pelo Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O primeiro é desenvolvido em colaboração interinstitucional², que objetiva analisar as dimensões que envolvem a escolarização de alunos com deficiência intelectual. Especificamente, propõe-se também a identificar tipos e qualidade de suportes oferecidos à escolarização desses alunos no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em onze redes

¹ Uma versão ampliada deste texto foi originalmente publicado na Revista Intermeios, v.21, n.41, 2015.

² Pesquisa desenvolvida em rede, abrangendo pesquisadores de três programas de Pós-Graduação em Educação - da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), financiada pelo Programa Observatório da Educação da CAPES, (Edital 049/2012/CAPES/INEP). A pesquisa tem coordenação geral da Prof.a Dr.a Márcia Denise Pletsch (UFRRJ), e coordenações locais da Prof.a Dr.a Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC) e Prof.a Dr.a Regina Célia Linhares Hostins (UNIVALI).

regulares de ensino de municípios distintos (sete no Rio de Janeiro e 4 em Santa Catarina). O segundo, por sua vez, investiga as formas de apropriação pedagógica de computadores/*laptops* e *tablets* em escolas públicas do estado de Santa Catarina, atentando, sobretudo, para elementos didático-pedagógicos que revelam sua relação com possíveis inovações curriculares durante os processos de ensino e de aprendizagem.

Um dos eixos que orientam os trabalhos das investigações diz respeito à análise das políticas educacionais que envolvem o uso da tecnologia digital na escola. Diante disso, o objetivo deste artigo é apresentar, ainda que parcialmente, o modo como temos desenvolvido pesquisas nos diferentes municípios integrantes dos projetos dimensões, os quais nos possibilitam conhecer aspectos referentes aos campos de tradução de uma mesma política, a partir da pluralidade dos contextos nacionais. Apresentamos os resultados parciais de investigações, que, embora em curso, proporcionam reflexões acerca das traduções locais de uma determinada política, levando em conta as diferentes contingências que se apresentam às gestões municipais.

Em outras palavras, objetivamos expor a atenção que tem sido dada pelos integrantes dos grupos de pesquisa à investigação de fatores que afetam os sistemas municipais de educação quando do processo de tradução de uma determinada política. Para exemplificar a questão, temos como recorte de pesquisa a temática das tecnologias digitais nos programas direcionados à Educação Especial brasileira. Assim, o recorte de pesquisa aqui apresentado teve como campo de estudo os municípios de Florianópolis (SC) e Belford Roxo (RJ), e como objeto de estudo as políticas de inserção de tecnologias digitais (TD)³ nas salas de recursos multifuncionais, espaço destinado ao suporte complementar ou suplementar destinado ao público-alvo da Educação Especial. É importante mencionar que o tema das tecnologias digitais compreende um dos eixos temáticos que são foco das duas pesquisas que integram as análises trazidas neste artigo.

³ Adotamos o termo “tecnologia digital” em lugar dos termos novas tecnologias, ou tecnologias da informação e comunicação, apesar de, em alguns momentos do texto, eles aparecerem como sinônimos. Entendemos que, no caso das tecnologias digitais, estamos lidando com um tipo específico de artefato que provoca também mudanças significativas nas formas culturais de vida. Possuem um *hard* e um *software* que podem ser descritos como: “[...] *hard infrastructure of wiring, computers, software applications, and other equipment, including laserdisc players, over-head-mounted presentation machines operate from a keyboard, digital cameras, and so on. [...] also include the 'soft' infrastructure of technical support for all of this equipment, including scheduled replacement and professional development of teachers and administrators*” (CUBAN, 2001, p.12, grifo do autor).

Estudos que analisam questões dessa natureza podem ser considerados como importantes instrumentos de investigação sobre como, por que e para quem as políticas são desenvolvidas. Em se tratando de políticas educacionais, Ball (2009) afirma que, muitas vezes, são pensadas e escritas em relação aos melhores contextos possíveis, porém com pouco reconhecimento de variações, recursos ou capacidades locais. Ao mesmo tempo, o autor diz que “[...] precisamos fazer perguntas diferentes e também procurar em lugares diferentes por respostas a essas perguntas. Poderemos, também, precisar de novas habilidades e sensibilidades se vamos abordá-las de forma sensata” (BALL, 2014, p.221). Nessa perspectiva, empreendemos a pesquisa com vistas a utilizar um método que contemple a análise das traduções locais das políticas, considerando especialmente os desdobramentos determinados pela ação da gestão.

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O RECORTE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Desde 2008, com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), vem crescendo o debate no campo educacional sobre os direitos educacionais fundamentados nos princípios da proposta de inclusão do público-alvo da Educação Especial, apresentado nesse documento como pessoas com deficiência intelectual, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesse contexto, os discursos que tratam de questões referentes à inserção de tecnologias digitais no âmbito escolar têm ganhado centralidade nos debates do campo acadêmico e também fundamentam diferentes programas da esfera pública. Essas tecnologias são apresentadas como caminho óbvio para promover o ensino e a aprendizagem, para acessar informações e gerar conhecimento de maneira tempestiva e atualizada. O entusiasmo que circunda a proposta de inserção de tecnologias digitais no cotidiano escolar fundamenta-se no pensamento de que, além de representar novas possibilidades no âmbito pedagógico, este tipo de tecnologia extrapola o espaço da escola e permite conectar o aluno a outros territórios, bem como incluir nações consideradas em desenvolvimento socioeconômico.

mico no cenário global da agenda de políticas voltadas à educação (BALL, 2014; DUSSEL, 2013).

Para Selwyn (2013), a possibilidade de democratização de oportunidades de aprendizagem a partir da conectividade despertou o entusiasmo de políticos e legisladores, que vislumbram o acesso à informação independentemente de circunstância ou bagagem social, correspondendo, assim, a uma série de agendas públicas, em especial ao aumento de justiça social e à redução de desigualdades.

Nessa perspectiva, como já anunciamos anteriormente, a temática da inclusão escolar tem capitaneado aqueles discursos que se ocupam de garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência no contexto escolar. Há um novo paradigma vigente, pelo qual o aluno com deficiência deve ser reconhecido pelo direito de receber todo o aporte de conhecimentos que circula no âmbito da escola regular, embora, para isso, seja necessária, muitas vezes, a utilização de recursos metodológicos específicos, capazes de estabelecer a comunicação desejada no processo de ensinar e aprender (MENDES; SILVA, 2014). Nesse aspecto, novamente as TD são chamadas à cena, como ferramentas importantes na eliminação de barreiras de acessibilidade na educação desses alunos.

Esta investigação ocupa-se de compreender os movimentos da gestão municipal quando do gerenciamento das políticas que propõem a inserção desses recursos, dentro do contexto da Educação Especial. Desse modo, o olhar aqui dirigido sobre a tecnologia digital extrapola os limites da utilização do artefato no momento das práticas pedagógicas que utilizam esses recursos, não adentrando na discussão sobre as atividades desenvolvidas a partir da disponibilização de tais recursos. Interessa-nos, portanto, explicitar a teia que envolve o processo de tradução da política até que haja tal disponibilidade para uso no ambiente escolar.

Dentre os materiais e equipamentos disponibilizados para as atividades previstas nos serviços da Educação Especial brasileira, encontram-se recursos como *laptops*, computadores, *scanners* e *softwares* de comunicação alternativa, dentre outros, listados em um “pacote” disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) para ser instalado nas salas especificamente criadas para a realização das atividades da Educação Especial.

Considerando que esse tipo de recurso é acessível a todos os municípios brasileiros (BRASIL, 2010); é certo que o pacote de tecnologias digitais chega a diferentes realidades locais. Assim, é preciso analisar como essa questão se traduz no âmbito dos municípios, tendo em vista as capacidades e as especificidades locais, uma vez que as políticas e os programas nacionais podem ganhar formas próprias quando geridas localmente.

Na esteira dessa discussão, Pletsch (2014) chama a atenção para a necessidade da análise não só dos documentos oficiais sobre os direitos das pessoas com deficiência, mas também dos seus desdobramentos a partir das reais condições do sistema educacional brasileiro. Portanto, a reconhecida influência das diferenças locais; os desdobramentos do próprio sistema educacional brasileiro nas diferentes esferas administrativas; as possíveis reinterpretações de uma mesma política quando examinada à luz da realidade de cada município são fatores que não podem ser desconsiderados pelo pesquisador quando da escolha do campo de estudo. Desse modo, a escolha dos municípios de Florianópolis (SC) e Belford Roxo (RJ) levou em consideração, principalmente, as diferenças dos indicadores municipais socioeconômicos, tais como IDH, renda per capita, número de estabelecimentos de ensino, densidade demográfica, dentre outros aspectos que, por certo, imprimem à gestão das políticas, no âmbito local, contornos diferentes.

O CICLO DE POLÍTICAS COMO ESCOLHA METODOLÓGICA

Como referência para a análise do tema tecnologias digitais na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a experiência ora apresentada tomou como método o Ciclo de Políticas Educacionais, proposto pelo teórico Stephen J. Ball. Segundo o autor, trata-se de um ciclo contínuo, composto por três principais contextos: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos não possuem uma limitação sequencial ou temporal, são permeados por lugares e grupos de interesse, cada um envolvendo disputas e debates.

O contexto da influência, segundo Mainardes (2006), compreende o início de uma política pública, cujas ideias tomam a forma de discursos políticos, organizados por grupos de interesses que disputam a

legitimação dessas ideias. É nesse contexto que atuam as redes dos partidos políticos, do governo e dos legisladores, que vão à busca de definir as finalidades sociais da educação. É também nesse contexto que ocorrem as influências dos organismos internacionais, as quais, conforme explica Ball (1992), podem dar-se por meio do fluxo de ideias que circulam nas redes políticas e sociais (circulação internacional de ideias; o processo de empréstimo de políticas; a venda de soluções, realizada por grupos ou indivíduos) ou, ainda, pelo patrocínio destas políticas ou a imposição de suas medidas pelas agências internacionais.

Nesse sentido, o contexto da influência é permeado pela globalização, mas não necessariamente fica a ela submetido. Ao contrário, admite-se uma relação dialética entre o global e o local, em função desse processo de releitura das ideias internacionais à luz dos processos específicos locais. Portanto, ao surgir uma política pública, o contexto da influência faz um processo interpretativo da globalização (MAINARDES, 2006).

O contexto da produção de texto é o meio no qual é elaborado o texto que representa a política. Nele, os interesses e as ideologias que alimentaram o contexto de influência ganham forma de texto político, os quais “[...] normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral” (MAINARDES, 2006, p.52). O texto não é a política, mas sim “[...] a narrativa que lhe dá suporte” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.434) e diferentes leituras podem surgir a partir de um mesmo texto político.

Mainardes (2006, p.53) diz que “[...] as respostas a esses textos têm consequências reais” e dão origem ao que foi descrito por Ball como sendo o contexto da prática, na qual se assiste aos efeitos e as consequências das políticas, recriadas com base nas interpretações de cada realidade. Ainda, segundo Mainardes (2006, p.53), “[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores, propósitos”. Isso significa dizer que esses atores sociais, apesar de serem influenciados pelos discursos das políticas, não as adotam sem que seja feita uma leitura diferenciada dos textos, que pode gerar “[...] consequências não previstas pelos reformadores e levar a implicações práticas diferentes” (BALL apud SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.434).

Diante do exposto, infere-se que as políticas de inserção das tecnologias digitais, a partir da PNEPEI, sofrem a influência do local e se traduzem de diferentes modos, embora tenham o mesmo texto oficial. Nesse aspecto, a ação gestora é determinante, pois capitaneia as ações que materializam a inserção das TDs nos ambientes de Atendimento Educacional Especializado.

OS MUNICÍPIOS DE FLORIANÓPOLIS E BELFORD ROXO EM ANÁLISE: CAMINHOS METODOLÓGICOS

O trabalho de pesquisa com base no estudo do método proposto por Stephen Ball e de algumas obras do autor e seus comentaristas (MAINARDES, 2006; MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011; MAINARDES; MARCONDES, 2009; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002; SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005; SHIROMA, 2009; HOSTINS, 2014) fez o grupo debruçar-se sobre o texto da política, bem como sobre os documentos normativos dela derivados. Nessa etapa, o recorte das tecnologias digitais entrou no foco da investigação, na busca pelo sentido e a posição ocupada pelo tema nos documentos analisados. A partir do que fora encontrado, fez-se necessário um movimento de retorno ao contexto de influência, visando a compreensão do discurso exposto na política sobre o tema das tecnologias digitais.

Essa fase de pesquisa documental e bibliográfica forneceu subsídio para a elaboração dos procedimentos investigativos da pesquisa, que consistiu na definição do campo de estudo, resultando na escolha dos municípios de Florianópolis (SC) e Belford Roxo (RJ). Para eleger esses dois municípios, tomamos como referência os estudos de Pletsch (2014), Manzine e Glat (2011), Garcia (2004), Bueno (2008) e Casagrande (2011), os quais enfatizam a influência da realidade local sobre a interpretação e a tradução das políticas. Estabelecemos como critério a análise de dois municípios com expressivas diferenças socioeconômicas, mostradas em indicadores como IDH, renda *per capita*, densidade demográfica, escolarização e outros. Associamos a esse critério de escolha a necessidade de ser dois municípios que integrassem a rede de pesquisadores do grupo Observatório, visto já existir um banco de dados essenciais para o delinea-

mento da pesquisa. A partir desses critérios, concluímos que Florianópolis e Belford Roxo preenchem os requisitos estabelecidos.

Belford Roxo e Florianópolis apresentam distanciamentos no que se refere à realidade econômica e social, especialmente quando são examinadas as possíveis correlações entre, por exemplo, densidade demográfica, número de estabelecimentos de saúde e educação e renda *per capita*. O município de Belford Roxo apresenta uma densidade demográfica mais elevada do que aquela observada em Florianópolis, no entanto, dispõe de um número menor de estabelecimentos de saúde para atender a todo seu contingente populacional. Da mesma forma, com relação ao sistema educacional, observa-se que há um *déficit* em relação à realidade de Florianópolis, onde há mais estabelecimentos de educação para um menor número de matrículas. Quando se relaciona esses aspectos à renda *per capita*, conclui-se que no município fluminense há um contingente maior de pessoas, a maioria pobre, dispondo de menor acesso ao atendimento de saúde e educação.

Belford Roxo, junto a mais 12 cidades, compõe a região da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, merecendo economicamente destaque os setores da indústria, especialmente a química e a metalúrgica, além do comércio local. Monteiro e Pletsch (2014) explicam que é considerada cidade-dormitório de uma grande massa de trabalhadores que atuam no município do Rio de Janeiro. Florianópolis, por sua vez, capital do estado de Santa Catarina, tem sua economia alicerçada nas atividades do comércio, prestação de serviços públicos, indústria de transformação e turismo (FLORIANÓPOLIS, 2013), recebendo anualmente um significativo contingente de turistas que movimentam a economia local e geram empregos no próprio município, atraindo também populações de trabalhadores de municípios vizinhos. Já, nesse aspecto, evidencia-se uma diferença em relação à migração de trabalhadores. Enquanto em Belford Roxo a população migra diariamente para outro município para cumprir jornada de trabalho, Florianópolis é um polo que recebe trabalhadores e, portanto, tem uma economia local que oferece maiores oportunidades às pessoas.

Os aspectos evidenciados nessa análise de dados socioeconômicos confirmaram os municípios de Belford Roxo e Florianópolis como campo de pesquisa, pois, diante dos distanciamentos, concluiu-se que poderiam

constituir um campo fértil de observações acerca de como uma mesma política se traduz em realidades locais diferentes.

A partir da definição desses dois municípios como campo de estudo, algumas etapas de pesquisa foram delineadas. A primeira etapa ocupou-se de caracterizar as redes de ensino dos dois municípios estudados, especialmente no que se relaciona ao sistema de Educação Especial, o que aconteceu por meio de buscas bibliográficas e documentais disponibilizadas pelas redes públicas e nos bancos de dados governamentais.

A segunda etapa consistiu em pesquisa de campo, por meio da qual buscamos conhecer as ações de gestão relativas à adoção das tecnologias digitais no Atendimento Educacional Especializado. Assim, tendo como sujeitos os gestores municipais da Educação Especial, realizamos entrevistas semiestruturadas, visando identificar os caminhos percorridos pela rede municipal até a adoção das TDs na Educação Especial, as decisões que tenham sido deliberadas e que se traduzam em práticas locais, bem como as potencialidades e as dificuldades que esses gestores percebem na execução dos programas advindos dessas políticas.

A terceira e última etapa foi também um trabalho de campo, com observações conduzidas por um roteiro, realizadas nas salas destinadas ao serviço da Educação Especial de cada município pesquisado. Nas visitas realizadas, os aspectos observados foram, principalmente, relativos à infraestrutura existente para a utilização das tecnologias digitais, o quantitativo de equipamentos disponíveis, as condições de uso, de acessibilidade e de recursos adicionais em favor do desenvolvimento do aluno. Os dados foram registrados em diário de campo, por meio de anotações, registros de imagens e de falas espontâneas de pessoas que atuam no local.

O trabalho de campo realizado no ano de 2014, por meio das entrevistas e das observações diretas, proporcionou a obtenção de um conjunto de dados que, embora tenham sido coletados de maneira estruturada, apresentavam-se inicialmente difusos, requerendo um trabalho de sistematização, capaz de permitir posterior análise. Considerando a natureza das respostas que caracterizam uma entrevista; as diferenças econômicas, sociais e políticas dos municípios pesquisados, as quais se refletem nos ambientes observados; e, ainda, que contextos locais são geridos por diferentes concepções políticas,

é natural e explicável que o conjunto de dados tenha se formado de maneira difusa. Nesse sentido, tornou-se, pois, necessário criar um caminho de sistematização que permitisse reunir as diferentes falas, impressões e expressões dentro de significados que lhes fossem comuns, com foco na questão do problema de pesquisa. Assim, para sistematizar as entrevistas, partimos das perguntas do roteiro e organizamos matrizes analíticas, buscando dar significado e foco às respostas das gestoras. A partir disso, a análise realizada neste estudo deu-se com base nesses significados e focos, à luz dos referenciais e dos documentos políticos adotados pelo grupo.

SOBRE O QUE SE FAZ NO PERCURSO OU NO CONTEXTO DA PRÁTICA: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS REDES DE BELFORD ROXO E FLORIANÓPOLIS

Para conhecer os caminhos percorridos pelos dois municípios pesquisados, no que diz respeito à implementação das TDs nas salas de AEE, bem como as fragilidades e as potencialidades que a gestão pública percebe nesse processo, realizamos entrevista com as gestoras da Educação Especial de Florianópolis e Belford Roxo, conforme indicado no tópico anterior.

Ao iniciarmos as entrevistas, dedicamos um tempo a realizar algumas perguntas que permitissem caracterizar a vida profissional das gestoras, especialmente no que se refere à experiência de gestão nas redes municipais de Educação Especial. As respostas obtidas junto às entrevistadas tiveram foco nas experiências profissionais e no tempo de gestão, evidenciando diferenças nas trajetórias profissionais.

No município de Florianópolis, a entrevistada revelou um amplo período de tempo como gestora, inclusive com oportunidade de atuar junto ao MEC na área da Educação Especial. Apesar de ter acessado a carreira na condição de professora da Educação Básica, desde o ano de 2002, ela desenvolve funções de gestão, conforme expressa sua fala:

Minha vida profissional caracteriza-se, principalmente, pela atuação no âmbito da gestão e de políticas públicas. [...] A partir de 2002, meu trabalho consiste em gestão [...] como Coordenadora de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, [...] como Coordenadora Geral da Política de Educação Especial do Ministério da Educação e [...] até os dias atuais sou gerente de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação.

Como podemos depreender da fala da gestora de Florianópolis, houve a oportunidade de vivência em duas esferas administrativas, possibilitando o exercício de confronto da realidade da esfera municipal, executora da política, com a dinâmica ministerial, de onde emergem os textos legais a serem traduzidos em práticas, nos municípios.

Em Belford Roxo, encontramos uma gestora que atua há dois anos como “responsável pela Educação Especial”, conforme sua fala, e conta com amplo período de experiência como professora na Educação Especial. Vejamos em suas palavras:

Eu cheguei aqui na secretaria em 98, através de concurso. Eles pediram que tivéssemos uma formação que era antigamente chamada de “adicional”. [...] Então, entrei em 98 e, desde então, a gente trabalha com Educação Especial. A gente veio tendo formação nesta rede [...] a gente terminava as aulas e tínhamos nossos encontros a tarde [...] estudávamos naquele período os casos. Então, a gente tinha todo um processo [...] e foi ampliando o conhecimento. Paralelo a isso fiz Fonoaudiologia; paralelo a isso fiz LIBRAS [...] foi assim ampliando o conhecimento, então eu fui convidada na época a trabalhar aqui na Secretaria [...] já tem dois anos que a gente tá aí.

A gestora de Belford Roxo teve, em sua trajetória, a prática em sala de aula de Educação Especial. Trata-se de uma profissional que, no exercício das funções de gestão, tem a possibilidade de examinar as demandas à luz das questões locais e da realidade vivenciada no cotidiano das escolas. Outro aspecto que fica evidenciado na fala é referente à motivação para a investidura no cargo de gestora da Educação Especial. Segundo ela, o que se tornou determinante para a escolha ou o convite ao cargo foi a busca por mais conhecimento na área, o qual ela salienta ter sido alcançado por meio de esforço próprio e da organização de um grupo de colegas, com os quais criou um espaço para socialização de experiências e de conhecimentos.

Tanto a experiência de trânsito em diferentes esferas administrativas da Educação Especial, encontrada na trajetória da gestora de Florianópolis, quanto aquela de aproximar a gestão da prática pedagógica e da realidade local, como acontece no caso da gestora de Belford Roxo, oferecem férteis condições para a adequada tradução de políticas nos contextos locais, seja pela aproximação com o contexto de onde emanam os

textos oficiais, seja pela compreensão dos espaços onde esses textos se revelam na prática.

As diferentes trajetórias profissionais e de formação das gestoras vão ao encontro daquilo que explica Ball (2011) quando ele afirma que os textos políticos ao serem traduzidos não são feitos de maneira ingênua, mas, ao contrário, sofrem o envolvimento das experiências, das percepções e das realidades específicas daqueles que os traduzem. Após conhecer aspectos que caracterizam a vida profissional das gestoras, fomos em busca de identificar quais os percursos que as duas redes traçaram para adoção das tecnologias na Educação Especial. Para isso, estabelecemos como roteiro alguns quesitos básicos que evidenciassem a trajetória das redes até o momento, no que se refere à adoção das TDs no AEE. Esses quesitos, posteriormente adotados como categorias de análise, foram: a) a existência de discussões pgressas; b) o processo de habilitação das escolas para receber os recursos de TDs nas SRM; c) as fontes financiadoras para a aquisição dos recursos; d) os processos de manutenção e atualização das TDs; e) a capacitação profissional para gerenciar esses recursos.

Para compreender como as tecnologias digitais foram introduzidas no AEE de cada município pesquisado, indagamos sobre a existência de discussões preliminares acerca dessa implantação, bem como sobre o período em que as TDs passaram a compor o trabalho do AAE.

No município de Florianópolis, fica evidenciado um trabalho progresso ao programa de implantação das salas de recursos multifuncionais no âmbito nacional, já que no ano de 2002, o assunto foi tema de formação continuada proporcionada pela gerência de Educação Especial da rede municipal, conforme declarou a entrevistada:

A partir do ano de 2002, demos início a uma ampla formação continuada sobre as tecnologias digitais, discutindo os recursos e serviços da Tecnologia Assistiva e, especificamente, o estudo sobre softwares de Comunicação Alternativa e Aumentativa. A metodologia de formação consistiu em encontros teóricos atrelados às situações reais do cotidiano escolar, ou seja, em cada encontro [...] as professoras do AEE traziam estudos de caso para serem discutidos. No contexto da prática, as professoras do AEE atendiam os estudantes que necessitavam de recursos de TD e aplicavam os conhecimentos estudados nos encontros da formação. [...] Por meio desta formação continuada, tivemos a oportunidade de identificar os recursos de TD necessários aos estudantes com deficiência.

Podemos evidenciar, na fala da gestora, que houve um movimento estratégico específico no sentido de discutir o tema e de preparar os profissionais de educação para a tecnologia como ferramentas pedagógicas, ainda que destinadas às especificidades dos alunos. Além da aproximação dos profissionais com a proposta do uso de algumas tecnologias digitais, essa formação permitiu o mapeamento dos recursos que se faziam necessários conforme a especificidade da rede, já que a metodologia adotada aliava às discussões teóricas a prática cotidiana dos professores com seus alunos de AEE. Do ponto de vista da gestão, essa identificação dos recursos necessários a partir da realidade para a qual eles são destinados facilita e aprimora as ações de planejamento das aquisições e da alocação desses recursos. Considerando, ainda, que as discussões sobre TD na rede de Florianópolis iniciaram no ano de 2002, inferimos que a chegada da PNEEPEI, em 2008, encontrou um espaço amadurecido para implantação de seus pressupostos.

Em Belford Roxo, percebemos que não houve discussões prévias acerca da necessidade da rede no que se refere às tecnologias digitais nas SRM. Conforme explica a gestora, ao assumir a gestão da Educação Especial, no ano de 2012, não havia indícios de planejamento progressivo relativo às aquisições dessas tecnologias. Ao contrário, foi necessário um trabalho de “rastreamento” para identificar onde estavam instalados os equipamentos de TD que haviam sido enviados pelo MEC, dentro do programa de implantação das SRM. As palavras da gestora ilustram tal aspecto:

Primeiro, foi feito um rastreamento, um mapeamento das salas, porque elas estavam assim, sucateadas. Isso levou praticamente o primeiro ano que entramos aqui. Não tinha um acompanhamento, então, por exemplo, a CPU estava na secretaria, a tela estava na sala do diretor, a televisão que era para estar na sala de recursos estava guardada onde ninguém nunca viu, o computador não é meu...Então, tudo estava fora do local, ao invés de estar na sala de recursos. Isso levou a uma demanda e até hoje ainda há coisas perdidas.

Nesse caso, a falta de discussão que gerasse um planejamento sobre a necessidade de recursos nas salas fez com que, em Belford Roxo, a política de implantação das SRM chegasse antes das discussões sobre as demandas locais. Assim, ao chegarem ao município, os equipamentos não encontraram uma proposta de ação delineada, provocando a dispersão dos equipamentos

e a pulverização de recursos. A gestora comentou, ainda, que o rastreamento, no site do MEC, dos dados relativos à destinação de equipamentos para as SRM mostrou que 19 salas foram destinadas à Belford Roxo, mas somente 5 encontravam-se em funcionamento. Portanto, equipamentos correspondentes a 14 salas de recursos multifuncionais estavam “fora de lugar”.

Outro aspecto que chama a atenção na fala da gestora é referente ao processo de habilitação da escola à implantação da SRM. Atualmente, o setor de Educação Especial informa, periodicamente, quais são as escolas que estão habilitadas a receber os recursos para a implantação das salas. Isso acontece por meio de análises feitas *in loco*, pela equipe da SEMED, para verificar a potencialidade de implantação, como indica o trecho abaixo coligido:

Temos que informar quais são as escolas que deverão ser habilitadas. À medida do possível, a escola vai colocando materiais próprios, com verba própria da escola, [...] um computador, [...] uns jogos, com seus próprios recursos. Então, ela passa a ser uma sala de recurso multifuncionais, ela já foi habilitada.

Assim sendo, em Belford Roxo, observa-se que é a escola que deve mostrar condições para instalar a sala de recursos. Podemos considerar, então, que, do ponto de vista da gestão, a estratégia para definição das escolas que serão habilitadas consiste em verificar as iniciativas já existentes na unidade escolar relativas ao atendimento educacional especializado, para então proceder a sua inscrição junto ao MEC para receber os recursos das SRM, habilitando-se, assim, escolas que já tenham experiências anteriores com esse tipo de atendimento. Já, no caso de Florianópolis, as salas foram implantadas a partir da organização logística da organização dos polos e também da existência de condições físicas para tal implantação. Vale lembrar que o documento orientador diz que

[...] cabe aos gestores de ensino definir quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais, o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, conforme as demandas da rede (BRASIL, 2010, p.15).

Ainda, sobre o processo de implantação, perguntamos às gestoras se as TDs das salas de recursos multifuncionais chegaram às escolas exclusivamente por conta dos recursos do MEC ou se houve investimentos do

município para disponibilizar esses recursos no atendimento educacional especializado. Tanto na rede de Florianópolis como naquela de Belford Roxo, o Ministério da Educação foi a maior fonte de fomento dessas aquisições, ficando a participação municipal ligada à destinação dos ambientes para instalação dos recursos, acesso à internet e manutenção dos equipamentos. Em Florianópolis, a gestora cita que o município oferece ainda a formação continuada para os profissionais que atuarão nas salas. Assim também, em Belford Roxo, a formação ocorre por meio de reuniões da equipe. Cabe lembrar que, pelo manual de orientação das salas, cabe também ao Ministério da Educação a promoção de formação continuada e, aos municípios, o apoio e incentivo à participação dos profissionais da rede nesses processos formativos.

No que se refere à manutenção dos equipamentos, a gestora de Belford Roxo diz contar com um profissional da área de T.I. do município, que dá suporte técnico às salas, tanto na instalação como na manutenção das máquinas, conforme esclarece a gestora: “hoje, contamos com uma pessoa da área da informática que vem dando este suporte, tem pouco tempo que isso está funcionando”. Também, em Florianópolis, há um trabalho de suporte técnico, por meio de um fluxo administrativo: “As unidades solicitam à Diretoria Administrativa e Financeira da Secretaria Municipal de Educação a manutenção dos equipamentos, conforme a necessidade”, diz a gestora. Em ambas as redes, a manutenção dos equipamentos está a cargo da esfera administrativa local, dependendo da estrutura das secretarias para tal. No entanto, a esfera federal tem a responsabilidade de enviar equipe especializada aos municípios para o suporte técnico aos equipamentos. Além da manutenção, as gestoras foram indagadas acerca da atualização dos recursos de TDs nas salas, ficando evidenciado, nos dois casos, que o Ministério da Educação é a fonte financiadora dessas atualizações.

Em Florianópolis, a gestão conta com a articulação de programas federais para atender à questão, conforme cita a gestora: “o Ministério da Educação tem o programa Dinheiro Direto na Escola”. Dentro desse programa, tem o programa Escola Acessível. “Todas as salas receberam recursos financeiros desse programa para a atualização de recursos”, possuindo também “todas as escolas” “acesso à internet”. Em Belford Roxo, a gestora não faz menção ao programa, mas diz que “as escolas ainda estão recebendo,

estão sendo atualizadas”, salientando que, principalmente em função da localização, algumas unidades ainda não possuem acesso à internet. Ao referir-se à localização, a gestora faz menção a áreas de risco de segurança, bem como às situações sociais do entorno escolar. Considerando o que se evidencia em Florianópolis e Belford Roxo, nesse aspecto mencionado pelas respondentes, esse é um exemplo de como uma mesma política; um mesmo programa pode se traduzir de maneiras diferentes em função do contexto local.

Em se tratando da capacitação de gestores para implantação das tecnologias digitais nas SRM e para compreender o seu papel na Educação Especial, percebemos que, em ambos os municípios, não houve um trabalho específico, mas há, sim, orientações gerais que permitem a inserção das TDs na proposta de atendimento. Em Belford Roxo, a gestora visualiza uma ação nesse sentido, para o ano de 2015, já que o assunto está previsto no plano de ação da gerência.

A análise das respostas obtidas junto às gestoras mostra que a mesma política teve trajetórias diferentes nos dois municípios, nos quais se evidenciam também diferentes estratégias de gestão da política de implantação das TDs. Isso mostra a necessidade de reconhecerem-se as especificidades dos municípios quando da proposição de um determinado programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a tradução das políticas educacionais em seus contextos locais requer identificar os diferentes elementos que concorrem para sua materialização. Requer ainda revisitar dados locais e fazer novas perguntas, observando o surgimento de relações entre dados e contexto observado. Ball (2014, p.19) diz que “[...] precisamos de uma ampla gama de pesquisas que utilizam-se da análise de redes políticas e de métodos etnográficos para identificar e conectar iniciativas locais e globais”.

A tradução, no contexto da prática, das políticas educacionais, dentre as quais aquela de inserção das tecnologias digitais no atendimento educacional especializado, ocorre influenciada por fatores contingenciais próprios do local onde elas se materializam. Essa materialidade é bastan-

te dependente de variáveis como indicadores sociais, política local, ação gestora, entre outras, levando a múltiplas interpretações dos textos que as apresentam. Para analisá-la, portanto, é necessário considerar os elementos locais que agem sobre essas políticas e, ao mesmo tempo, não deixar de observar o histórico que as originou, bem como os afastamentos ou aproximações para com os textos oficiais que as apresentam. Diante disso, o método de análise do Ciclo de Políticas, proposto por Stephen Ball, foi escolhido pelo grupo de pesquisadores para estudar o assunto no âmbito dos municípios de Florianópolis e Belford Roxo, uma vez que, ao considerar os três contextos (da influência, do texto e da prática), permite examinar o local sem perder a articulação com as externalidades.

REFERÊNCIAS

- BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. In: *Journal of Curriculum Studies*, v.24, n.2, p.97-115, 1992.
- BALL, S.J.; BOWE, R. *Palestra: ciclo de políticas/ análise política*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009. Disponível em: <<http://www.ustream.tv/recorded/2522493.%20Acessada%20em%2007/04/2011>>. Acesso em: 03 mar. 2015.
- BALL, S.J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos organizacionais. In: BALL, S.J.; MAINARDES, J. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo, Cortex, 2011.
- BALL, S.J. *Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Manual de implantação das salas de recursos multifuncionais*. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008.
- BUENO, J.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J.G.S. et al. (Org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin; Brasília/DF: CAPES, 2008. p.43-63
- CASAGRANDE, R. de C. *Análise epistemológica das teses e dissertações sobre o atendimento educacional especializado: 2000 a 2009*. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

CUBAN, L. *Oversold and underused: computers in the classroom*. USA: Harvard University Press, 2001.

DUSSEL, I. Nuevas tecnologías, ¿nuevas escuelas? Reflexiones sobre el cambio escolar en los programas de una computadora por alumno: Conferência de abertura. In: SEMINÁRIO AULAS CONECTADAS: INOVAÇÃO CURRICULAR E APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO ENSINO BÁSICO, 2., 2013, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal da Educação. *Portaria 033 de 8 de dezembro de 2003*. Cria e normatiza o serviço de atendimento educacional especializado do município de Florianópolis. Florianópolis, 2003.

HOSTINS, R.C.L.; JORDÃO, S.G.F. Política de inclusão escolar e práticas curriculares de elaboração conceitual de alunos público-alvo da Educação Especial. In: *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v.23, n.28, 2015. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1661>.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v.27, n.94, p.47-69, 2006.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.J.; MAINARDES, J. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES J.; MARCONDES, M.I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.30, n.10, p.303-318, 2009.

MANZINI, E.J.; GLAT, R.. Influência das representações sociais do pesquisador na análise de dados de entrevistas: um estudo no campo da educação especial. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v.22, n.79, p.1-18, 2015.

MENDES, G.M.L.; SILVA, F. de C.T. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. *Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* [online], v.22, n.79, p.1-13, 2014.

MONTEIRO, A.; PLETSCH, M.D. Panorama da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Belford Roxo. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: Práticas em Diálogo, 1., 2014, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, CAP, 2014. Disponível em: <http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/38-monteiro_e_pletsch.pdf>. Acesso em: 7 maio 2015.

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

SHIROMA, E.O. ; CAMPOS, R.F; GARCIA, R.M.C. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p.174-197.

SHIROMA, E.O.; MORAES, M.C.M. de; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, E.O.; CAMPOS, R.F.; GARCIA, R.M.C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v.23, n.2, p.427-446, 2005.

SELWYN, N. As novas conectividades da educação digital. In: APPLE, M.; BALL, S. GANDIN, L. A. (Org.). *Sociologia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORMAÇÃO GENERALISTA OU FORMAÇÃO ESPECÍFICA: UMA ANÁLISE DE CURRÍCULO

Gabriella Goularte Rosa

Yasmin Ramos Pires

Nathália Andregtoni

As reflexões apresentadas neste texto derivam de uma pesquisa realizada no âmbito do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp). O Observatório, durante quatro anos, abrigou o projeto de pesquisa intitulado *Estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns* - a partir da aprovação do projeto *Fomento às ações do PPGEES da UFSCAR em redes de cooperação científica sobre educação inclusiva*, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, em referência ao Edital PROESP/2009 Nº 01/2009. O Projeto contou com a coordenação geral da Prof.^a Dr.^a Enicéia Gonçalves Mendes e é composto por 25 pesquisadores de 16 estados brasileiros, provenientes de 22 universidades e programas de Pós-Graduação diferentes. O foco central foi a avaliação em âmbito nacional do programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que, desde 2005, vêm sendo implantadas nos municípios brasileiros subsidiadas pela Secretaria de Educação Especial/MEC.

O presente estudo ajudou na formação do Projeto de Investigação do Observatório *A escolarização de alunos com deficiência intelectual* em rede com a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), com a Universidade

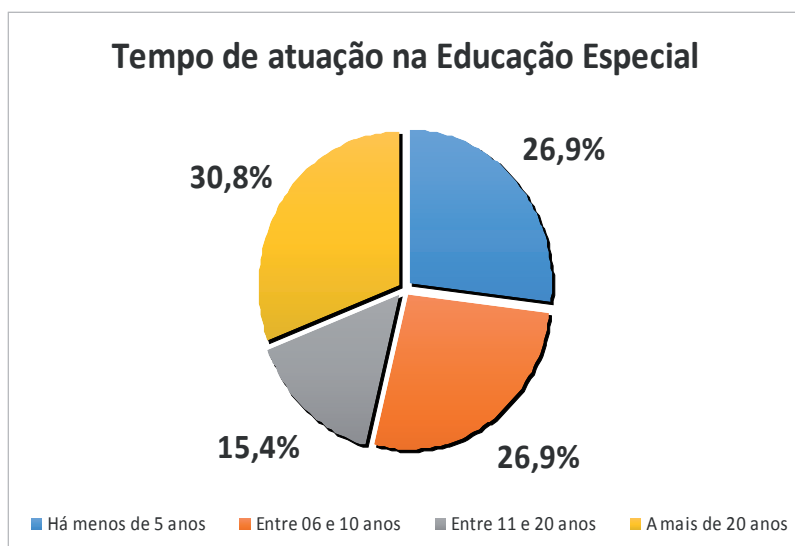
Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Esse Observatório tem, por objetivo, analisar as dimensões que envolvem a escolarização de alunos com deficiência intelectual, notadamente as que se referem ao ensino e à aprendizagem destes nas classes regulares (Educação Infantil e Ensino Fundamental), no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ao seu consequente desempenho nas avaliações nacionais de rendimento escolar.

A pesquisa em questão realizou-se na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e os trabalhos foram desenvolvidos utilizando-se da metodologia de pesquisa do tipo colaborativa que significa fazer pesquisa juntamente aos professores e não uma análise sobre eles, mediante a organização de grupos de trabalhos coletivos e entrevistas com grupos focais com os professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, responsáveis pelo AEE. Para tanto, ao longo deste estudo, os grupos focais com os professores participantes da pesquisa serão intitulados por G1, G2, G3 e G4, que foram os quatro grupos focais que contribuíram para a pesquisa. Aconteceram cinco encontros pré-agendados. Nestes, realizaram-se estudos coletivos referentes a três problemáticas gerais do Oneesp: Formação dos professores, Avaliação do estudante público-alvo da Educação Especial e a Organização do ensino nas SRM e classes comuns. Nesse caso específico, aprofundaremos no eixo Formação de Professores. O eixo de formação de professores do encontro do Oneesp tinha por “[...] objetivo identificar os processos de formação inicial e continuada das professoras das SRM” (JORDÃO, 2013, p.44) das redes municipais de ensino envolvidas na pesquisa.

O Município de Florianópolis, com base em referências e no ano de tabulação de dados da pesquisa, estava comprometido por meio de documentos políticos a garantir a inclusão escolar, como é o caso do Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis de 2010, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação – Gerência de Educação Inclusiva. Para tanto, as discussões trouxeram as demandas e a complexidade do cotidiano das práticas. Segundo Kuhnen (2011), o Município contava com 19 SRM, chamadas de Salas Multimeios, localizadas em 16 Escolas Básicas Municipais e 3 em Creches, também municipais. Estas funcionam como polos e aten-

dem a outras Escolas da Região. Em cada sala, trabalham duas professoras de Educação Especial - são 38 professoras de Educação Especial atuantes nas Salas Multimeios (SRM). Dentro dessa esfera, os ciclos contaram com a participação de 21 professoras de SRM e da gestora da Gerência de Educação Inclusiva, totalizando 26 profissionais comprometidas com a pesquisa. A definição de separação dos quatro grupos (G1, G2, G3 e G4), para os encontros, ficou a critério do tempo de atuação na área, como definido no Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Tempo de atuação das professoras na Educação Especial



Fonte: Questionário Eixo Formação Grupo Focal

Observa-se ainda que, dessas profissionais, algumas não têm formação inicial para o trabalho no serviço de AEE - grande parte é professora habilitada para atuar com todos os alunos públicos-alvo da Educação Especial, visto que apresentam uma formação com foco em todas as deficiências. A outra parte das professoras são habilitadas para o trabalho com alunos deficientes mentais e com alunos deficientes auditivos, como segue registrado no Gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 – Tipo de formação dos professores



Fonte: Questionário Eixo Formação Grupo Focal

Com o Gráfico 2, percebemos a crescente formação de professoras habilitadas para trabalhar com todas as deficiências, sabendo um pouco de cada deficiência e, ao mesmo tempo, nada de nenhuma delas. Assim, compreendemos que, com a mudança de currículo das instituições formadoras, a maioria das professoras formam-se por meio do currículo generalista. Em paralelo, destacamos a pouca formação específica no que diz respeito às deficiências. Dessa forma, entendemos que, junto a essa mudança na formação, há uma modificação de postura também em relação aos espaços para as pessoas com deficiências e também sobre elas. Mediante os encontros com os grupos focais, foi possível observar que as professoras percebem que apenas a formação inicial que possuem não dá conta, ainda que seja específica, para trabalhar com as deficiências e com a inclusão escolar. Além disso, a formação continuada por si só, sem reflexão crítica do que está sendo praticado, também não é o caminho.

Posterior à divisão, e contextualizando o momento e a formação de cada uma delas, conseguimos perceber uma divisão clara entre satisfação de acordo com o tempo de trabalho. Podemos definir esse tempo entre as formadas especialistas, as quais se definiram no grupo focal como as “especialistas da especialidade” (G3), mostrando maior satisfação com a escolha e atuação profissional; e as formadas generalistas que, segundo as professoras dos grupos, “sabem um pouco de tudo e tudo de nada” (G1) - dessa forma, demonstraram menor satisfação.

Com a política de inclusão que permeia o contexto educacional, as professoras de SRM sentem dificuldade nas desconstruções das deficiências dentro da instituição de ensino regular, pois muitas estão ligadas à incapacidade. Assim, o professor da sala regular e a instituição retiram sua responsabilidade sobre o aluno e tratam o aluno como não sendo seu e sim do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Não conseguem trabalhar de forma articulada e dificilmente sabem avaliar o aluno público-alvo da Educação Especial.

Assim, reiteramos que o enfoque dado será na análise da formação inicial dada pela universidade, uma vez que esse foi o tema que mais chamou a atenção nos grupos focais feitos com essas professoras. Tentaremos dialogar com as falas das professoras, ao mesmo tempo em que identificaremos se a universidade está dando conta de proporcionar, nos cursos de licenciaturas oferecidos, a real complexidade e a dimensão do espaço o qual os futuros docentes irão inserir-se.

A QUESTÃO DA FORMAÇÃO GENERALISTA E DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA

Partindo do pressuposto que temos em vigência um Plano Nacional de Educação (PNE) com metas e objetivos que precisam ser alcançados nos próximos 10 anos, acreditamos que muito pouco ainda está sendo feito para essas metas serem atingidas. De acordo com o PNE, inúmeras são as metas e objetivos que é preciso alcançar para que alunos com necessidades especiais estejam de fato incluídos nas escolas regulares. Em uma das metas, faz-se a seguinte colocação:

Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos, e sempre que possí-

vel, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais. (BRASIL, 2010, p.5).

Entre outras metas, essa nos faz indagar sobre a situação dos currículos vigentes nas licenciaturas. Que tipo de formação os professores que atendem a esse público-alvo estão recebendo? Que formação é necessária para dar conta da Educação Inclusiva? A formação que hoje encontramos nos cursos de licenciatura dão conta de preparar o professor para a realidade da sala de aula?

Compreendemos que os cursos de Licenciatura se destinam à formação de professores para exercer diferentes funções nas diversas etapas da Educação Básica, com os conhecimentos gerais e específicos necessários. Poucas são as formas que o currículo generalista possibilita para o aluno entender a complexidade da profissão docente. Entendemos, também, que uma formação específica, frente à diversidade que encontramos dentro e fora da sala de aula, pode ser restritiva à prática docente. Entretanto, é preciso entender que a profissão docente deve estar em constante formação, e pesquisa é fundamental para que o dilema “formação generalista x formação específica” seja superado.

Entendemos que os currículos atuam com compromisso frente à construção de uma sociedade mais igualitária, compreendendo o tempo e o desenvolvimento de cada sujeito nas suas diferentes dimensões dentro do processo educativo e reconhecendo as diferentes manifestações cognitivas, emocionais e físicas, bem como o respeito às diferenças de todas as ordens (no caso deste estudo, em particular, das pessoas com deficiência). Mediante esses requisitos e essas questões presentes nos documentos que norteiam o trabalho educativo, fizemos uma análise dos currículos a partir dos cursos de licenciaturas oferecidos pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Nos cursos de Pedagogia, Geografia, História, Química, Educação Física, Matemática e Física, verificaremos quais disciplinas oferecidas trabalham efetivamente com o zelo e o comprometimento com os alunos com necessidades especiais, bem como para as especificidades da Educação Inclusiva.

ANÁLISE DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Ao analisar todas as ementas, objetivos gerais e específicos dos cursos de licenciaturas da UDESC, foi possível perceber em todos eles a presença da disciplina de Língua Brasileiras de Sinais (Libras). O enfoque é, sobretudo, por ela ter se tornado uma disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura. Segundo o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, no Capítulo II – “Da inclusão da Libras como disciplina curricular”:

Art. 3^o. A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005, p.28).

Mesmo ela sendo uma disciplina considerada obrigatória, se houver falta de interdisciplinaridade e despreparo dos professores frente a ela, faz com que haja um distanciamento entre a teoria e a prática. Na ementa de quase todas as licenciaturas, os objetivos no ensino de Libras consistem em: identificar os conceitos básicos relacionados à Libras; caracterizar os aspectos da língua e sua importância cultural, histórica e da identidade desses sujeitos; introdução dos aspectos e variações linguísticas na Língua Brasileira de Sinais - fonologia, morfologia, sintaxe; conhecer e elaborar instrumentos de exploração da Língua de Sinais Brasileira; e ter noções básicas de escrita e do processo de aquisição da Libras. Entretanto, muitas vezes, o que acontece em sala é apenas um resgate histórico da negação, e, agora, afirmação das pessoas com deficiência, bem como o conhecimento dos seus direitos. Apenas uma pequena parte dos objetivos específicos destina-se a uma básica introdução aos sinais para futura comunicação.

No Quadro 1 a seguir, conseguimos mapear quais lugares ocupam as disciplinas relacionadas à educação em geral e as imbricadas diretamente com a Educação Especial.

Quadro 1 - Disciplinas relacionadas à Educação Especial

Optativas	Educação	Educação especial
Educação Física	<ol style="list-style-type: none"> Didática Geral. Fundamentos da Educação. 	<ol style="list-style-type: none"> Libras. Estágio Curricular Supervisionado V: Educação Especial. Psicologia do Desenvolvimento.
Física	<ol style="list-style-type: none"> Disciplinas de aprofundamento ou de diversificação da formação. Módulo sequencial – Físico – Educador. Prática do ensino em Física A. Didática. Instrumentação para o ensino de Física I. Prática do ensino em Física B. Estrutura e funcionamento do ensino. Instrumentação para o ensino de Física II. Metodologia do ensino. Instrumentação para o ensino de Física III. Prática do ensino em Física C. 	<ol style="list-style-type: none"> Libras. Psicologia da Educação.
Psicologia da Educação. Profissão Docente.	Geografia	<ol style="list-style-type: none"> Organização e gestão da Educação. Didática Geral. Metodologia do ensino de Geografia.
	História	<ol style="list-style-type: none"> Organização e gestão da Escola.
	Matemática	<ol style="list-style-type: none"> Didática.
	Química	<ol style="list-style-type: none"> Psicologia da Educação II. Dinâmica de grupo e Relações Humanas
	Pedagogia	<ol style="list-style-type: none"> Libras. Psicologia e Educação: teorias de aprendizagem. Educação Especial e Educação Inclusiva. Diversificação e aprofundamento de Estudos: Seminário I – Pesquisas Contemporâneas. Diversificação e aprofundamento de Estudos: Seminário II - Aprofundamento Temático. Diversificação e aprofundamento de Estudos: Seminário III – Práticas Pedagógicas.

Fonte: Ementas Licenciaturas UDESC.

De acordo com o Quadro 1, a grande maioria das disciplinas direcionadas à Educação Inclusiva, mais especificamente, à Educação Especial, concentra-se na oferta de Libras e de Psicologia da Educação. Essas disciplinas contêm em suas ementas aspectos e objetivos distintos com enfoques específicos. Assim, algumas aprofundam nos conhecimentos históricos, políticos e sociais; outras no comportamento humano e seus desdobramentos referentes ao processo de aprendizagem dos sujeitos. Algumas discutem patologias e, por fim, há as que enfatizam as necessidades educacionais especiais no contexto escolar. Poucas oferecem Educação Inclusiva como obrigatória, e a maioria relaciona à Educação Básica de forma geral - não discutem as especificidades dos sujeitos. Assim, fica claro que, quando não tratadas de forma obrigatória, cabe apenas ao departamento do Curso definir se essa ou aquela disciplina será lecionada.

Nos moldes das políticas atuais, qualquer pessoa licenciada pode trabalhar tanto nas salas regulares quanto nas SRM. A questão é: A qualidade do serviço estará garantida? Na segunda etapa do encontro do Oneesp, o tema “Formação” foi chave da discussão entre o grupo focal. Entrou-se em um consenso de que “em qualquer área solicita-se formação, uma maior formação”, por isso defendem a formação continuada como meio de atualização e especialização. Entretanto, as professoras mostram ser imprescindível uma formação básica e inicial que

[...] acima de tudo, conheça o desenvolvimento humano [...] desenvolvimento esse que considere a todos e não apenas aqueles que necessitam de algum apoio especial, temos que entender o desenvolvimento de um sujeito dito normal, para entender o deficiente e saber trabalhar com ele (G2).

As professoras entendem que a formação inicial não responde a todas as demandas e que a formação continuada é necessária, porém “as políticas trouxeram novas demandas e o atendimento ficou mais generalista do que específico” (G1). Assim, é preciso que se conheça, dentro da SRM, todas as deficiências e saber trabalhar com elas. No tocante ao conhecimento sobre deficiência, as licenciaturas, pelo menos as analisadas por nós, estão bem longe de garantir isso. É praticamente inviável sair da Graduação e ir para uma SRM, assim como é compreensível que os professores de sala regular embotem seu trabalho, que deveria ser inclusivo, para os professores

especializados. Não é concebível que prevaleça, nessas perspectivas, a ideia que somente na prática é que o professor vai ter noção da realidade da sala de aula. A prática só é possível com a reflexão teórica e vice-versa, por esse motivo algumas das professoras da rede entendem e:

Acreditam que qualquer licenciatura pode atender à clientela da Educação Especial, porém, dado o período atual, só Pedagogia, pois, em outras licenciaturas, a Educação Especial não é contemplada no currículo. E independentemente da formação inicial, é preciso ter uma formação continuada (G1).

A fala e a angustia das professoras não fogem ao que foi observado nas falas da pesquisa do Oneesp. Infelizmente, ainda existe uma grande lacuna na formação inicial das licenciaturas e, por esse motivo, grande parte do grupo concordou que a formação inicial para a atuação na Educação Especial deveria ser

[...] formação em pedagogia com habilitação em Educação Especial. E essa formação inicial básica passaria pelo entendimento de cognição, área afetivo-social e psicomotricidade. Pois quem não sabe, não define o desenvolvimento humano, não consegue entender e orientar aquela criança. E isso deveria ser básico em formação inicial de qualquer profissional. (G2, G3).

Contudo, como a demanda é muito grande e, muitas vezes, os próprios órgãos encarregados de formação não dão conta de explicar o que precisa ser feito, a maioria do grupo concorda com a formação mais direcionada (específica). Segundo Bueno,

[...] boa parte dos cursos de Pedagogia do Brasil [...] considerou que a inclusão de uma ou, no máximo duas disciplinas, daria conta da formação do professor para as primeiras séries do ensino fundamental, permitiu que formassem professores para o ensino especial que não passassem por nenhuma experiência teórico-prática mais consistente como professores do ensino fundamental. (BUENO, 1999, p.20).

Fechar os olhos acreditando que a inclusão de algumas disciplinas é suficiente para a atuação, especificamente na Educação Especial e na Educação Básica de modo geral, é o mesmo que achar que a integração dos

alunos com necessidades especiais não seja um ato de exclusão em muitos casos. Dessa forma, as professoras enfatizam:

É preciso demarcar no contexto da escola o que é a Educação Especial e o que é a Educação Inclusiva. Existe hoje uma educação que é para todos e nesse todo existe uma parte que é atendida pela Educação Especial como serviço especializado que está dentro da escola. (Síntese de todos os grupos).

Não podemos confundir os serviços, pois as professoras da Educação Especial estão nas diferentes instituições para oferecer um trabalho em termos de estratégias para tentar desenvolver aquele sujeito, caso precise, por exemplo, de alguma adaptação de tecnologia assistiva para poder promover o aprendizado dele. A escola, antes mesmo de ser inclusiva ou não, tem de receber qualquer aluno, cada um com suas especificidades e assim respeitá-los. Não queremos formar profissionais que acentuem práticas excludentes e sim profissionais com posturas críticas e comprometidos com sua função.

A inclusão escolar denunciou o esgotamento das práticas das salas de aula comum, que priorizavam a transmissão de conhecimento. O aluno dito normal não era (e nem nunca foi) uma realidade. O currículo organizado de forma inflexível com conhecimentos universais e inatingíveis para alguns alunos foi colocado mais do que nunca em discussão. Afinal, que práticas escolares temos e que práticas devemos ter para incluir todos os nossos alunos?

A resposta a essa pergunta tenta ser respondida na medida em que os currículos universitários se moldam de acordo com as demandas que surgem em nossa sociedade e no contexto escolar. A única resposta possível de dar é: É preciso tempo de reflexão sobre a formação e atuação. Nesse sentido, entendemos que a pesquisa é fundamental para que, de fato, a formação aconteça e ajude o professor a entender melhor suas práticas por meio de permanente reflexão crítica. Para isso, é fundamental que o professor tenha espaço e tempo. Conforme Freire:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática

enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 1996, p.39)

Os professores, diante do que nos incita Freire (1996), precisam possuir e garantir tempo de estudo para que sejam capazes de discutir individualmente e entre seus pares suas práticas. A troca e o compartilhamento de experiências são fundamentais para socializar dúvidas e trabalhos que dão ou não “certo”, aprimorando, assim, seus saberes e seus fazeres. Não podemos embotar a responsabilidade da formação inicial para uma formação continuada. Mesmo sabendo que esta é necessária, ela não deve ser uma “válvula de escape” de uma formação inicial defasada, pois ela mesma apresenta suas fragilidades ao não dialogar com a prática, como claramente as professoras do grupo expuseram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo do Ensino Superior, assim como o da Educação Básica, discursa sobre políticas inclusivas, mas estão longe de ser. Assim como um professor de Matemática nos anos iniciais não consegue ensinar operações básicas para seu aluno com deficiência intelectual; no Ensino Superior, um professor de Alfabetização diz não saber alfabetizar crianças com necessidades especiais e manda o acadêmico procurar um professor especialista nessa área. Há uma espécie de batata quente ou peteca em ambos exemplos -nos dois há professores que não conseguem lidar com a deficiência, logo, com a diferença. Dizer que a creche, que a escola e que a universidade são instituições inclusivas, não garante que sejam. Uma ou duas disciplinas que lembram vagamente que existem crianças que precisarão de outros estímulos, que precisarão do trabalho com suas potencialidades e não com suas limitações, são desafios presentes em todas as modalidades e níveis de ensino e, por isso, não podem e não devem ser banalizadas.

Há uma dívida histórica com essas meninas e esses meninos com deficiência. Falta uma iniciativa de ver o que está acontecendo de errado, é necessário fazer o refletir e planejar para que o ensino e a aprendizagem

efetivamente aconteçam, uma vez que todos são responsáveis por garantir a acessibilidade, a inclusão, que não é somente escolar e sim social.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação* (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional. PL no 8.035/2010. Organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.
- BRASIL. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, n.246, p.28-30.
- BUENO, J.G.S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v.3, n.5, p.7-25, 1999.
- FOCAL, Grupo. Eixo Formação: Registros dos questionários respondidos pelas professoras. Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. (Coleção Leitura).
- JORDÃO, S.G.F. *Política de inclusão escolar na ótica de professores das salas de recursos multifuncional*. 2013. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.
- UDESC. Ementas Licenciaturas da Universidade do Estado de Santa Catarina - Disponível em: <http://www.udesc.br/?id=516> . Acesso: jul. 2015.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A TURMA TODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Aldarlei Aderbal da Rosa

Marilene Faria Büttenbender

No atual cenário Internacional, debates importantes em torno da Educação Inclusiva são cada vez mais evidentes. Seguindo essa tendência, o Sistema Educacional no Brasil tem avançado muito na discussão e na implementação de Políticas Inclusivas. A partir do ano de 2012, o Ministério da Educação (MEC) reorganiza-se, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e envolve a Educação Especial junto às áreas de Alfabetização de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Quilombola, e Educação para as Relações Étnico-raciais, implementando políticas educacionais em articulação com os sistemas de ensino, visando a efetivação de políticas transversais e intersetoriais.

Essas questões têm recebido atenção especial nas discussões acadêmicas e nas redes de ensino comum e especial. As publicações da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) e das *Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica* (BRASIL, 2009) descortinam a garantia do acesso, da permanência e do sucesso de

pessoas com deficiência a todos os níveis de ensino e instigam-nos também a pensar práticas na Educação Infantil Inclusiva.

A Inclusão Escolar tem confrontado as estruturas excludentes da escola. É um novo cotidiano escolar, intensificado nas últimas décadas e potencializado pela garantia de direitos civis de todas as crianças à educação, preconizando que a diversidade humana é natural e, por essa razão, não procura enquadrar aquele que é diferente dentro do normal, mas sim fazer com que todos se adaptem, acolham e celebrem as diferenças humanas.

Nesse universo que envolve os níveis de ensino, focamos nossa atenção nas questões pertinentes ao início da jornada educacional de todas as nossas crianças, com ou sem deficiência: a Educação Infantil. Este é um espaço privilegiado de estímulos e significados, onde o ato de cuidar e de educar insere-se na rotina pedagógica, desafiando educadores a se qualificarem cada vez mais, ampliando debates e agregando saberes aos processos de desenvolvimento de todas as crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) estabelece que a Educação Infantil seja a primeira etapa da Educação Básica e institui de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 1996). Desse modo, compreendemos que:

Assim como na história da educação de crianças com necessidades educacionais especiais, existe uma divergência em relação à função da educação de crianças pequenas, relacionada à dicotomia do seu papel: assistencial ou educativo. Caberia ressaltar ainda que a finalidade dupla da Educação Infantil poderia ser um fator facilitador da inclusão escolar, considerando que muitas de suas dificuldades de inserção social emergem na medida em que se ampliam as exigências educativas, e mais especificamente com as demandas acadêmicas. Nesse sentido, a inclusão escolar em creches poderia viabilizar uma exposição gradual a essas demandas, o que a médio e longo prazo poderia aumentar as probabilidades de permanência e sucesso nos demais níveis educacionais (MENDES, 2002 apud CHIMETTO, 2003, p.15).

Entendemos o espaço da Educação Infantil como facilitador de sucesso escolar para todas as crianças,

[...] cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as dife-

rentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se por meio de uma ação intencional, orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.12).

Partindo da premissa de que toda criança pequena, aqui compreendida na faixa etária da Educação Infantil de zero a 5 anos e 11 meses de idade, ao ser privilegiada por direito a frequentar esse nível de ensino, beneficiar-se-á de vivências significativas, pois desde o nascimento nos constituímos coletivamente e subjetivamente por meio da relação social com o outro, imersos em um contexto cultural.

O serviço da Educação Especial Inclusiva, na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis, efetivado pelas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), tem parceria direta com Instituições Conveniadas que realizam atendimentos de Estimulação Essencial às crianças de zero a três anos. Após essa idade, muitas crianças continuam em atendimento nessas instituições, pois necessitam de profissionais das áreas da fonoaudiologia, fisioterapia e terapia ocupacional, além de suas famílias contarem com serviços de psicologia e de assistência social.

Diante desse contexto, a aplicação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no espaço da Educação Infantil, tem sido objeto de muita reflexão e desdobramentos para nós, professores pesquisadores. A expressão “Especializado”, desse serviço, para esse público, o que realmente significa?

Partindo de uma experiência pedagógica desenvolvida no âmbito do projeto *Escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*, o presente texto apresenta algumas das reflexões estabelecidas por nós professores pesquisadores ao longo desse percurso. Para tanto, organizamos este capítulo de forma a apresentar, inicialmente, duas questões centrais: o debate sobre o que de fato pode significar o AEE na Educação Infantil e o objetivo de discutir uma experiência focada na turma toda na Educação Infantil. Esperamos que tais reflexões possam servir de diálogo inicial sobre essa temática que ainda carece muito de ser investigada.

O AEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Em nosso trabalho com o AEE no ano de 2014, percebemos que muitos dos professores da Educação Infantil enredam essa intervenção pedagógica como um atendimento clínico. Em algumas falas com esses profissionais, percebemos, ainda, o pensamento de que a criança com deficiência necessita de atendimento especializado constante, ou seja, mesmo no período que frequenta a sala comum, ela deveria ser considerada e atendida como uma criança da Educação Especial. Assim, a criança estaria inserida fisicamente no mesmo espaço, mas com atendimento educacional diferenciado.

Nessas situações, ensaiamos um trabalho que elucidasse a visão de que os momentos são distintos e que a criança não demanda de AEE em período integral. Ponderamos, ainda, que a expressão “especializado” não trata de questões clínicas, mas sim de ações pedagógicas adicionais específicas e de integralidade para prover habilidades para a assimilação das questões escolares e do cotidiano da criança. Conforme aponta Mendes (2006, p.4), “[...] o sucesso de programas inclusivos na Educação Infantil é contemplado e comprovado pela literatura internacional, mas, no Brasil as pesquisas sobre o tema ainda são escassas”.

Trabalhando com essa carência de aporte científico, embasamos mais nossos argumentos na vivência de nossa rotina de trabalho, do que em publicações científicas, acreditando que relatos de experiências também possam ter significativa contribuição na construção de um Sistema de Ensino Inclusivo.

Percebemos que nessa fase da infância, a criança com deficiência demanda de uma ação educacional importante, a qual chamamos de Estimulação Essencial, que vai de zero a três anos. Reconhecida há décadas, esse serviço de Educação Especial tem sido organizado tradicionalmente fora do espaço escolar, mesmo com a perspectiva da inclusão, que traz o desafio de estender a todas as crianças o acesso à Educação Infantil.

Nossa experiência na Educação Infantil Inclusiva inicia-se com a ampliação do Serviço de Educação Especial em nossa RME de Florianópolis (SC) em fevereiro de 2014, quando foi aberta uma nova SRM em uma Unidade de Educação Infantil - sem ranços, indisposições

e prejulgamentos, diferentemente de nossas vivências anteriores, inseridas no espaço do Ensino Fundamental. Fomos muito bem recebidos por toda a Comunidade Escolar e sentimo-nos parte da Equipe Diretiva, participando efetivamente de momentos de organização, de planejamento e de ação pedagógica.

A Educação Infantil Inclusiva traz benefícios significativos para a criança por oferecer ações para alavancar o desdobramento de seu processo evolutivo. Trabalha as áreas física, motora, cognitiva, linguagem, sócio perceptiva e sócio afetiva. Embora a criança com deficiência demande, muitas vezes, um atendimento multidisciplinar, o que engloba também o atendimento clínico, o AEE será responsável por trabalhar questões pedagógicas.

O AEE PARA A TURMA TODA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Pensando o AEE para as crianças de zero a cinco anos e onze meses, na Educação Infantil de nossa RME de Florianópolis (SC), experienciamos, por meio da proposta “AEE para a Turma Toda”, uma possibilidade de contemplar e qualificar as “diferentes diferenças” no espaço da sala de aula, envolvendo professores e auxiliares de sala. Elucidamos uma proposta de Educação Inclusiva, cujo currículo e objetivos gerais são os mesmos para a turma toda. Uma sala de aula inclusiva propõe um novo arranjo pedagógico com diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos.

O termo especializado, na proposta de AEE convencionada pela política federal vigente, sugere que esse atendimento seja desenvolvido fora do espaço de sala de aula, complementando, adaptando e suplementando o currículo. Deparamo-nos novamente com essa tensão, que carrega o senso comum de que esse atendimento possa tratar-se de uma ação clínica e não pedagógica.

O AEE é realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais no contraturno do atendimento educacional, em turma comum. Assim, a criança é atendida em espaço reservado, onde não compartilha essa experiência com seus colegas, professores e auxiliares de sala. Sendo, ainda, esse atendimento, muitas vezes desconexo do trabalho pedagógico realizado pelo professor da turma que a criança frequenta.

Uma especificidade da Educação Infantil é a não existência do contraturno, pois o serviço é oferecido em período integral. Torna-se, dessa forma, imperativo que o AEE seja oferecido em um dos turnos em que a criança já está na Unidade Educacional. Isso evidencia uma diferenciação no atendimento da criança que deverá ser tirada de sala, no horário do AEE, retornando para o grupo ao término do trabalho. Isso pode gerar um desconforto e constrangimento perante os colegas, professores e auxiliares de sala, além de denunciar a fragilidade de um discurso de inclusão que se torna inócuo no momento em que necessidades de um ou mais indivíduos têm de ser trabalhadas separadamente dos programas regulares propostos para o grupo no qual este deveria estar incluído.

Um diferencial positivo na Educação Infantil de nossa RME de Florianópolis são as reuniões mensais, envolvendo todos os profissionais. São momentos de trocas, de estudos e de aprendizagens significativas a todos. A SRM inserida nesse contexto pedagógico participou efetivamente da pauta desses encontros. Foi organizado, socializado e discutido nosso trabalho, buscando com o coletivo a possibilidade de uma Educação Infantil Inclusiva.

Nossa experimentação envolvendo práticas lúdicas e estéticas, com os grupos de alunos, e com respeito à sua especificidade, oportunizou-nos transformar o espaço da sala de aula em um laboratório de práticas inclusivas, respeitando a condição humana e a pluralidade, comemorando todos os dias as diferenças de todos envolvidos. Assim sendo, relatamos aqui nosso experimento como professores de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis (SC), ao longo do ano de 2014, em uma Unidade de Educação Infantil - Creche Celso Ramos -, em um grupo de crianças com cinco (5) anos de idade.

O grupo era composto por vinte cinco crianças, sendo duas com diagnóstico de deficiência intelectual, uma professora para os turnos matutino e vespertino e duas auxiliares de sala, uma para cada turno. Nos horários de AEE, contavam também com a nossa presença dois professores de Educação Especial.

O *AEE para Turma Toda* aconteceu sempre nas quartas-feiras no período vespertino com duração entre uma hora e uma hora e meia. Os

encontros iniciavam-se ao som do violão. As músicas estimulavam as crianças e os adultos a apresentarem-se ao grupo, brincar com seus nomes e com os dos colegas. O começo da dinâmica era com todos sentados em roda, depois evoluía para algumas coreografias que as crianças aprenderam sem dificuldades. A maioria dos movimentos eram simples embora em algumas atividades foram utilizadas sequências mais desafiadoras. Esse momento era finalizado com abraços entre os colegas que eram incentivados a sempre revezarem-se entre os abraços, para terem a oportunidade de abraçarem o maior número possível de colegas.

As atividades foram pesquisadas e planejadas para estimular as funções mentais superiores voltadas à aproximação da faixa etária do grupo, o que fez com que, por diversas vezes, a professora da turma questionasse se eram realmente atividades de AEE, pois se aproximavam muito das atividades comuns propostas. Isso foi visto por nós como positivo, pois acreditamos que a cada dia a professora percebia mais o potencial das crianças com DI de aprenderem junto a seus colegas.

Trabalhamos muitos jogos cognitivos com esse grupo, sem deixar que a seriedade dos objetivos reduzisse o impulsionador lúdico. Percebemos que todas as crianças do grupo se beneficiavam com as atividades de forma prazerosa. Além da música, ao som do violão, utilizamos também músicas gravadas (CDs, MP3...), livros e vídeos infantis, brinquedos, tintas, desenhos e reprodução de histórias baseadas nos vídeos que foram vistos.

Na nossa avaliação, as crianças a quem o AEE foi destinado apresentaram, ao final do ano, uma evolução cognitiva muito boa e dentro do que era esperado no plano construído pelos professores. As demais crianças participaram sem distinção das atividades, não relacionando nossa presença na sala a um trabalho específico para as crianças com DI. Elas demonstraram também terem evoluído com o processo. O ganho que o grupo alcançou ao final do ano foi um resultado construído pelo trabalho em conjunto entre os professores da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais.

Faz-se necessária a reflexão dessa visão de Educação Infantil sendo trabalhada como AEE e esse AEE pedindo licença para a tão bem equipada Sala de Recursos Multifuncionais e dirigindo-se para a sala comum. Vemos,

nesse contexto, a possibilidade de um atendimento inclusivo, que trabalhe implicitamente conteúdos de condição humana. Um atendimento aberto aos olhos de crianças e educadores, em que, com o empenho do grupo, todos possam participar ativamente do processo de aquisição e desenvolvimento de capacidades e potencialidades. Os professores de sala comum podem, assim, quebrar os estigmas sobre as atenções do AEE e perceber as possibilidades de formulação de planos que incluam e beneficiem de fato a todos.

O *AEE Para a Turma Toda* pode trazer aos professores de sala o reencontro com seus potenciais e sua preparação para trabalhar com as diferenças e potenciais, preparação esta que, por muitas vezes, não são percebidas pelos próprios professores, que alegam a falta de conhecimento em Educação Especial.

No trabalho em conjunto com o professor do AEE, o professor de sala comum visualiza as ações desenvolvidas e as compara com o seu cotidiano em sala, podendo perceber a proximidade dos planejamentos e dos objetivos a serem alcançados. Com algumas mudanças estratégicas na aplicação das atividades, o que até então parecia imutavelmente separado pela força de suas estruturas, renasce uma combinação forte e homogênea. Uma nova compreensão de grupo inclusivo, mais palpável, que vem a facilitar a compreensão e o engajamento de toda a comunidade escolar, família e sociedade.

Pensar o AEE para a Turma Toda, em um primeiro momento, pode causar estranheza ao professor de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), pois esse atendimento compartilhado e coletivo fora do espaço físico estruturado e dominado por esse profissional desapodera da emblemática visão do “Especializado”. Embora acredite-se que, em alguns casos, possa haver a necessidade de um atendimento educacional diferenciado para garantir a participação da criança com deficiência nos ganhos e nas vivências escolares, ressaltamos a necessidade de um olhar irrefutavelmente pedagógico para esse atendimento.

Trazendo, então, para dentro da SRM a visão de que “especial” é todo o trabalho desenvolvido pela Unidade de Educação Infantil, começamos a entender a necessidade de fusão entre esses serviços. Gradativamente rompendo com as barreiras de dentro e fora da SRM, trabalhando a compreensão de comum e especial como uma soma essencial para a produção

de uma Educação Inclusiva, podemos abrir as portas da SRM, deixando o que está fora entrar na mesma proporção em que queremos levar para fora o que está dentro.

Para a efetivação dessa proposta de trabalho, além dos procedimentos habituais para a formulação de um plano de AEE, como: estudo de caso individual, levantamento das necessidades educacionais, materiais e equipamentos entre outros; agora é preciso acrescentar um estudo de caso da turma. Conhecer a proposta educacional e o planejamento do professor, peculiaridades do grupo, investigar se há alguma necessidade individual de outra criança que careça de atenção nas atividades propostas.

É necessário ter o professor de sala como parceiro, conhecer as suas propostas e objetivos, pois as atividades do AEE influenciarão diretamente no trabalho desenvolvido com o grupo. A atividade proposta para o AEE tem de contemplar o grupo e proporcionar ganhos para todos. Essa parceria amplia-se no desenvolvimento das atividades e deve ser conduzida de modo a envolver, também, todas as crianças, aproximando ao máximo o grupo em atividades colaborativas.

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais (CAPELLINI; MENDES, 2007, p.125).

Nesse trabalho de AEE Para a Turma Toda, surge à elucidação para a questão: o que é o “especializado” desse atendimento? É possível compreender na experimentação que as necessidades específicas a serem trabalhadas com as crianças com deficiência são estratégias e/ou recursos de acessibilidade e não de normalização. A SRM não é uma oficina que recebe a criança com “defeito” e a conserta. Não recebe a criança “doente” e a cura, para que, após a intervenção do professor de Educação Especial, essa criança possa retornar para o seu grupo com padrões aceitáveis que não comprometam o currículo ou gerem necessidades de modificações nas estruturas já formatadas.

O trabalho desenvolvido em parceria com o professor de sala comum e com os colegas do grupo não tem a intenção de modificar a criança

para que ela se aproxime do que foi convencionado como normal. Suas diferenças são vistas, respeitadas e acolhidas, ao mesmo tempo que se difunde a visão ajustada de igualdades e diferenças no universo de diversidades existente na nossa sociedade.

Normalização poderia sugerir, erroneamente, a busca da conformidade às normas sociais. Também não significa tornar “normal” a pessoa portadora de deficiências. Prevalece sempre o seu direito de ser diferente e de ter suas necessidades especiais reconhecidas e atendidas pela sociedade (BRASIL, 1994, p.37-38, grifo do autor).

A eliminação de barreiras nesse atendimento, embora refira-se também às barreiras físicas e arquitetônicas, não se limitam a essa condição. Também são barreiras impostas por padronizações de ensino que privilegiam determinados grupos de crianças, barreiras por falta de recursos pedagógicos, materiais e tecnológicos de acessibilidade, barreiras de humanização, entre outras.

Com esse conhecimento, não podemos aceitar a ideia de que o AEE seja realizado exclusivamente na reclusão da SRM, pois uma das suas incumbências é garantir a plena participação das crianças e sua autonomia dentro e fora da escola. Para que esse quesito seja cumprido, é necessária a atuação do profissional responsável pelo AEE em todos os serviços e setores da Unidade Escolar, dando suporte não só para as crianças, mas ampliando a discussão e difundindo os conhecimentos sobre Educação Inclusiva a toda a Comunidade Escolar.

No AEE para a Turma Toda, vemos ainda um grande avanço na vivência das crianças sem deficiência que compõem o grupo, pois participando dessas atividades, a criança significa e experiencia o saudável convívio com a diversidade humana. Uma vez que não participa desse modelo, a criança tende a compreender a separação como normal. Reforça a ideia de pessoas capazes e pessoas incapazes de aprender. Ao conviver com as diferenças e presenciar suas capacidades, suas formas de apropriação do conhecimento e seus progressos, a criança sem deficiência passa a ter uma naturalidade no convívio com o diferente, naturalidade esta que a acompanhará nos próximos níveis de ensino, na sua vida e na sociedade.

Vivenciar a prática de um AEE diferenciado na Educação Infantil possibilitou-nos visualizar a ampliação na qualidade desse serviço, otimizando, assim, o espaço da Educação Infantil, privilegiando todas as diferenças. Nesse modelo de AEE, as questões pedagógicas que envolvem o ato de cuidar e educar aparecem de maneira colaborativa, envolvendo profissionais e família.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica*. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192>. Acesso em: 26 out. 2015.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n.248, p.27833-27841.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial*. Brasília, DF, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.
- CAPELLINI V.L.M.F.; MENDES, E. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Educere et Educare*, Cascavel, v.2, n.4, p.113-128, 2007.
- CHIMETTO, C. de N. *Follow up de crianças identificadas por educadoras de creches como tendo necessidades educacionais especiais passados dois anos*. 2003. 72f. Monografia. (Graduação em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
- FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil*. Florianópolis: Prelo, 2012.
- MENDES, E. G. Inclusão: é possível começar pelas creches? In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais eletrônicos...*Caxambu: Hotel Glória, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-1921--Int.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Rosângela Kittel

O objetivo deste texto é apresentarmos o movimento de transitoriedade e de indução do Programa Mais Educação para a Educação Integral em uma escola da rede municipal de Florianópolis, destacando três aspectos: a organização da formação continuada em serviço; a oferta prioritária do Atendimento Educacional Especializado em sala de aula e a introdução da Língua Brasileira de Sinais no currículo escolar. Tal experiência insere-se também em uma das ações de inovação no ensino pensadas no âmbito do Observatório de Práticas Escolares vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) que está integrado ao projeto de pesquisa em rede sobre *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*.

A escrita está organizada de forma a dialogar com os referenciais teóricos que orientam as práticas escolares dos referidos Programas e subsidiam o Projeto Político Pedagógico da Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva (EBIAS), de Florianópolis. São poucas as produções teóricas que referem estratégias para a consolidação da Educação Inclusiva, pois a maioria prioriza reflexões e discussões teóricas que envolvem os

princípios e as políticas educacionais, com baixo destaque para experiências didático-pedagógicas que exemplifiquem práticas escolares inclusivas (LEITE; BORELLI; MARTINS, 2013).

Muitas convenções internacionais têm proclamado e compulsado os princípios da Educação Inclusiva – Convenção dos Direitos da Criança (1989), Declaração de Joimten e Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990). Contudo, falar sobre a consolidação da Educação Inclusiva requer discutir questões que possam afiançar o êxito de uma pedagogia que considere a diversidade humana.

O termo inclusão remete ao cenário de convivência das diversidades, uma vez que as diferenças são próprias do ser humano e enriquecem a vida em sociedade. Ao mesmo tempo que o conceito de inclusão considera a diversidade é fundamental deslocar esse conceito para o princípio da equidade, como garantia para o livre exercício da igualdade de direitos humanos, condição essa fundamental para o estabelecimento de uma sociedade democrática e justa (LEITE; BORELLI; MARTINS, 2013).

A partir dessas considerações, podemos entender a Educação Integral caracterizada como um programa de Educação Inclusiva, uma vez que não aceita a dicotomia entre educação regular e especial e está aberta à promoção da aprendizagem de todos os envolvidos no processo educacional, criando ambientes e situações que desafiem qualquer sujeito a produzir e a desenvolver-se a partir de suas habilidades e de suas necessidades, conforme preconiza o texto referência para o debate nacional sobre Educação Integral (BRASIL, 2009a).

O MOVIMENTO DE TRANSITORIEDADE E INDUÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO PARA A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL INCLUSIVA

Em 2010, a EBIAS, por corresponder ao perfil recomendado pelo MEC de ser uma escola pública de periferia com baixo índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), adere ao Programa Mais Educação, adaptando gradativamente os tempos e os espaços escolares. Os alunos foram selecionados seguindo as orientações do Programa, que prioriza aqueles que possuem necessidades de atendimento pedagógico diferenciado e ou apresentam estado de vulnerabilidade social.

Levando em conta os espaços disponíveis, em 2010, cerca de 40% dos alunos do 2º ano à 7ª série¹ passam a frequentar as atividades no contraturno escolar, no Programa Mais Educação. A alteração na dinâmica e na rotina escolar foi significativa, pois grande parte dos alunos passou a circular na escola em período integral. Esse movimento causou um forte impacto no cotidiano escolar e foi necessário realizar encontros sistemáticos com o coletivo dos profissionais da escola para discutir estratégias de convivência e fortalecer a rede de cooperação e ajuda entre os setores e os profissionais da escola.

Uma ação importante para a transitoriedade do Programa Mais Educação à Educação Integral, foi eleger a coordenação do programa entre os pares, com destaque para um perfil que representasse a intencionalidade de promover uma escola pública de qualidade com bases inclusivas. Com o objetivo de ter maior assertividade na articulação e na orientação do trabalho pedagógico, a Coordenadora também assume com os alunos uma oficina no programa Mais Educação.

No tempo escolar da hora do almoço, os alunos distribuem-se em várias tarefas: brincadeiras no parque, jogos na quadra esportiva, dança no pátio coberto, leitura e projeções na biblioteca. Todas essas atividades recreativas proporcionam tempos de convivência e relaxamento. Além disso, é comum utilizar esse momento para conversas reservadas com alunos ou mesmo conversas informais para resolver conflitos, trocar opiniões e estreitar laços entre alunos e educadores.

As avaliações feitas no decorrer do processo revelaram que a comunidade escolar havia construído uma relação de confiança com o Programa Mais Educação e percebia a relevância das atividades para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Então, em 2013, o grupo decidiu assumir a Educação Integral como currículo e não apenas como aumento do tempo de permanência na escola. Mantivemos o Programa Mais Educação para as turmas dos anos iniciais, com 115 matrículas e implantamos três turmas de anos finais com Educação Integral, atendendo em média 25 alunos por turma das 8 horas às 16 horas de segunda a sexta-feira. Cada turma alojada em uma sala ambiente, com um professor articulador fixo e a oferta de um currículo que integra as atividades pedagógicas do Programa Mais

¹ O fato de ser utilizado ora ano e ora série deve-se ao momento de transição para o Ensino Fundamental de 9 anos.

Educação com as oito áreas recomendadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental II. A organização do horário escolar intercala todas as disciplinas, rompendo com a dicotomia turno e contraturno e a hierarquização dos saberes.

A metodologia de trabalho adotada obedece aos parâmetros da Educação Integral conforme publicado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), compreendida como “[...] instrumento de diálogo e troca entre os saberes de escolas e comunidades” (BRASIL, 2009b, p.14), onde cada sujeito tem autonomia para problematizar questões de seu interesse e buscar soluções viáveis por meio dos estudos feitos em cada campo conceitual.

A publicação das atividades realizadas na Educação Integral é ponto fundamental. Tudo o que acontece é publicado no *Facebook* da Educação Integral EBIAS, e algumas ações são divulgadas no jornal da Prefeitura Municipal de Florianópolis, no portal eletrônico da Secretaria Municipal de Educação ou mesmo em periódicos de circulação da cidade. Isso confere visibilidade e credibilidade às ações pedagógicas da escola, ampliando as oportunidades de parcerias para desenvolvimento da aprendizagem.

No ano letivo de 2014, o trabalho passou a ser somente com Educação Integral curricular. O Quadro 1 a seguir demonstra a evolução da matrícula no SIMEC².

Quadro 1 - Evolução da matrícula no SIMEC

Ano	Número de matrículas
2010	Duzentos e dez alunos
2011	Cento e dez alunos
2012	Duzentos e quarenta alunos
2013	Duzentos e cinco alunos ¹
2014	Os programas fundem-se e consolida-se a Escola de Educação Integral Inclusiva, atendendo quatro turmas, sendo duas dos anos iniciais e duas dos anos finais.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIMEC, 2014.

² SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec) é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação. É no Simec que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas em suas cidades e onde são cadastradas todas as informações do Programa Mais Educação referente às escolhas das escolas (Oficinas, números de alunos espaço físico etc.). às escolhas das escolas (Oficinas, números de alunos espaço físico etc.). <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=143:simec>

FORMAÇÃO NA ESCOLA

A formação continuada oferecida no ambiente de trabalho é considerada pedra fundamental de todo trabalho desenvolvido na EBIAS, pois oferece a possibilidade real de criar unicidade na prática pedagógica, conferindo segurança ao ato de ensinar e aprender, uma vez que ele é construído e referenciado na comunidade escolar. Desde 2011, a escola organiza-se na oferta da *Formação na Escola* (como é denominada a ação), com certificação aos participantes, para fins de carreira, em um trabalho de parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

Segundo Machado (2014), o coordenador, ao fazer a acolhida dos profissionais que trabalharão com a Educação Integral, deve-se deixar claro os pressupostos teóricos, legais e filosóficos da proposta pedagógica, mas, sobretudo, ofertar espaços de escuta e aperfeiçoamento pedagógico. Nesse sentido, a formação continuada em serviço deve permitir o compartilhamento de práticas pedagógicas, discussão e estudo de casos de alunos com necessidades de ampliação de estratégias educacionais, bem como o replanejamento a partir da ação-reflexão-ação, como um processo coletivo, que deve ocorrer entre o sujeito e seus pares.

Como bem define Nóvoa (apud MOLL, 2012), é a partir das experiências realizadas nas escolas que ocorrem as mudanças, sendo impossível defini-la e prevê-la previamente porque é no movimento de mudança que são definidas as necessidades de formação continuada dos professores. “[...] a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola” (NÓVOA, 1991 apud MOLL, 2012, p.27).

Esse movimento de *Formação na Escola* é organizado e coordenado pela ação conjunta dos profissionais da Equipe Pedagógica, Coordenador da Educação Integral e Professores da Educação Especial que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais. São formatados dois momentos, um que ocorre semanalmente com os profissionais da Educação Integral – professores e educadores sociais -, e outro mensal com o encontro de todos os profissionais da escola. As parcerias para o desenvolvimento da formação, a partir da escola como lócus de uma formação de professores construída dentro da profissão, envolvem diretamente duas Instituições Públicas de

Ensino Superior da cidade de Florianópolis por meio dos estágios, pesquisas e extensão dos Programas de Pós-Graduação, são elas: Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Nos momentos de avaliação bimestral, é realizado o levantamento daqueles alunos que apresentam necessidade de oportunidades pedagógicas ampliadas. Nesse contingente, encontram-se também os alunos públicos-alvo da Educação Especial e resultam, desse processo, os indicadores da necessidade de realizar intervenções diretas em sala de aula àqueles alunos com alguma necessidade específica, em uma perspectiva de ensino colaborativo. Segundo Ferreira:

O ensino colaborativo consiste numa parceria entre os professores de educação regular e os professores de educação especial, onde se divide a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino de um grupo heterogêneo de estudantes (FERREIRA, 2007 apud GLAT; PLETSCH, 2013, p.52).

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALA DE AULA

O fazer compartilhado, ancorado pela ação-reflexão-ação, desmistifica o trabalho do Atendimento Educacional Especializado como sendo a panaceia da Educação Inclusiva. Além de oferecer suporte ao professor regente, funciona como uma ação formativa levando-o a perceber que os alunos com deficiência ou transtornos de aprendizagem podem aprender juntos com os demais, embora com objetivos e processos diferentes. Isso possibilita ao professor estabelecer novas formas de realizar sua ação pedagógica, quando ele percebe que todos os alunos não precisam fazer tudo igual, ao mesmo tempo e nos mesmos tempos.

Nesse sentido, para Beyer (2005), quando há uma classe com alunos cujas aprendizagens se distanciam muito, faz-se necessário outro professor para que todos possam ser atendidos pelos mesmos princípios e objetivos. Beyer destaca:

[...] tal atendimento jamais deve se concentrar explicitamente sobre a criança com necessidades especiais, porém os educadores com atuação pedagógica especializada devem trabalhar sempre no contexto do gru-

po, procurando também atender necessidades eventuais que os demais alunos possam demonstrar (BEYER, 2005, p.s/p).

Atuar em processos de escolarização de alunos com deficiência, na perspectiva da Educação Inclusiva, implica em romper com os grilhões de um modelo de Atendimento Educacional Especializado terapêutico, ofertado exclusivamente em ambientes controlados como são as Salas de Recursos Multifuncionais. Não estamos refutando a importância desse serviço, mas destacando a necessidade de realizar a transposição e a transferência das tecnologias educacionais especializadas para as salas de aulas e demais espaços escolares, onde a vida pulsa em ambientes de compartilhamento e elementos que emergem da cultura do grupo.

O serviço foi organizado em dois momentos semanais: um de 60 minutos na Sala de Recursos Multifuncionais, com intervenções indicadas às especificidades dos alunos, e outro realizado em sala de aula, por cerca de uma hora e meia. Foram desenvolvidas atividades previamente planejadas com a professora regente, as quais envolveram todos os alunos da turma.

Dessa forma, o plano de atendimento individual do aluno público-alvo da Educação Especial é também discutido com o professor regente, que sinaliza as habilidades e os conceitos que serão necessários para o desenvolvimento do trabalho de determinada unidade de conhecimento, bem como incrementa suas estratégias pedagógicas frente às sugestões metodológicas e adaptações indicadas pelo professor da Educação Especial.

Nesse aspecto, a intenção não é apenas criar recursos técnicos de acessibilidade para os alunos público da Educação Especial, mas entender adaptações curriculares como o movimento de identificar e oferecer modificações na organização dos conteúdos, nas metodologias, na organização dos tempos e dos espaços e nas estratégias de avaliação, visando o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos, em relação à construção do conhecimento (OLIVEIRA; MACHADO, 2009).

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Para estabelecer o diálogo dos preceitos teóricos filosóficos do Projeto Político Pedagógico da Escola com a visão socioantropológica da surdez, optamos por um modelo de Educação de Surdos que abandona a visão da deficiência e passa a enxergar o sujeito surdo pela sua diferença. Segundo *Souza e Góes*:

Assumir uma perspectiva sociolinguística/antropológica na educação de surdos impõe, obrigatoriamente, uma total ruptura com os modelos clínico- terapêuticos, [...] que transformam surdos em ouvintes que não ouvem, impõem a cultura e a língua majoritárias e, portanto, negam as diferenças sociais (SOUZA; GÓES 1999, p.169).

O aluno surdo depende da experiência da visão para comunicar-se e aprender, tendo a Língua Brasileira de Sinais (*Libras*) *importante papel no seu desenvolvimento cognitivo e social, tornando-se fundamental que a aquisição de conhecimentos sobre o mundo ocorra nessa língua* (PERLIN; MIRANDA, 2003, p.218). Dessa forma, e seguindo os preceitos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e do Decreto 5.626³, garantir o aprendizado e o uso da Libras pelos surdos, no ambiente escolar, sempre foi objetivo da EBIAS. Entretanto, percebemos que proporcionar o aprendizado da Libras para os ouvintes também era importante, para que a criança surda *pudesse se comunicar com os colegas, professores e demais funcionários da escola na língua que lhe é natural*.

Começamos com o ensino da Libras em oficinas ofertadas para as turmas do Ensino Fundamental em 2011. O critério para a escolha das turmas foi que o(a) Professor(a) regente da turma optasse pela aula e permanesse em sala aprendendo junto aos alunos.

Em 2012, em função da redução da carga horária da Professora de Libras, as oficinas foram ofertadas apenas para as duas turmas em que estavam os alunos surdos; e duas oficinas de Libras, com duração de 1 hora cada, foram oferecidas por meio do Programa Mais Educação, voltado a alunos de 4º ao 6º ano. Em 2013, com a efetivação do movimento de transitoriedade do Programa Mais Educação para a Educação Integral, o

³Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

ensino da Libras passou a acontecer por meio de pequenos projetos com professores de algumas disciplinas e nas turmas de Educação Integral, onde estavam matriculados os alunos surdos da escola. Oferecemos, também, o curso de Libras com 20 horas, no período noturno, para a comunidade, ação que reuniu alunos, pais, professores, moradores e comerciantes do bairro. O objetivo foi criar condições de comunicação dos alunos surdos com seus familiares e nos espaços públicos do bairro, como supermercado, posto de saúde e restaurantes. Para tanto, houve uma ação de sensibilização específica com esse público de interesse com a visitação aos estabelecimentos previamente selecionados.

A partir de 2014, o ensino da Libras passou a integrar o currículo da Educação Integral na EBIAS como disciplina, conforme o Projeto de Educação Integral elaborado pela comunidade escolar e incluído no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição. O Quadro 2 a seguir resume a oferta da Libras na escola entre os anos de 2011 e 2014.

Quadro 2 – Oferta da Libras na escola – 2011-2014

Ano	Oferta da Libras na escola
2011	7 turmas de 1º ao 5º ano – com aulas semanais de 45 minutos.
2012	2 turmas onde havia surdos e 2 oficinas no Programa Mais Educação - em decorrência da redução da carga horária da Professora de Libras.
2013	3 turmas do Ensino Fundamental II da Educação Integral. Curso noturno de 20 horas, aberto a comunidade escolar e do bairro – em decorrência da redução da carga horária da Professora de Libras.
2014	Apenas turmas da Educação Integral. A Libras passa a integrar o currículo escolar, conforme preconiza o Projeto Político Pedagógico.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Projeto Político Pedagógico da escola, que é atualizado anualmente.

O ensino da Libras para ouvintes vem cumprindo a função social da língua, proporcionando aos alunos surdos uma efetiva inclusão escolar, e aos alunos ouvintes, além do aprendizado de uma nova língua, o convívio e respeito às diferenças. Segundo Mendes (2010), os serviços da educação especial devem ser traduzidos em práticas pedagógicas nas salas de aula do ensino regular, em sistema de parceria entre os professores.

Então, o ensino da Libras no currículo escolar, além de estender o Atendimento Educacional Especializado para a sala de aula, visa acabar

com a segregação dos alunos surdos, que passam a interagir com os colegas e professores ouvintes, podendo estabelecer relações com seus pares sem depender exclusivamente do auxílio do Intérprete de Libras ou dos Professores da Educação Especial.

REFLEXÕES FINAIS

Entendemos que o Programa Mais Educação se constituiu em um forte movimento indutor do Estado para fomentar as discussões da Escola de Educação Integral na perspectiva da Educação Inclusiva. A vivência impressa pelo Programa promoveu a problematização das ações, indo da organização dos tempos e dos espaços à organização curricular e passando pela formação de professores, mas, em especial, provocou o olhar e o envolvimento dos educadores com o público atendido e a comunidade onde estão inseridos.

Nesse processo de conscientização política de que todos devem ser agentes do ato educativo como transformação social, é que se desenvolve a capacidade de entender, conviver e reconhecer o outro na sua diferença. O exercício da Educação Inclusiva implica comprometimento e mobilização para a aprendizagem, de toda comunidade escolar. Incluir é, portanto, colocar valores éticos e estéticos na ação pedagógica, oportunizando e promovendo a participação de todos, alunos, professores, funcionários, educadores sociais, pais e comunidade em geral.

O olhar subjetivo que temos do sujeito que aprende também precisa ser discutido, precisamos conhecer, entender, respeitar e conviver com as diferenças, situação que deve ser estendida à família e à comunidade, buscando por meio do diálogo estabelecer a convivência, mesmo que seja permeada por conflitos. Entendemos que, no contexto da educação brasileira, há inúmeros desafios significativos, mas a proposição de sistemas educacionais inclusivos de qualidade deve ser a premissa de toda ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

- BEYER, H. O. O pioneirismo da escola Flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. *Cadernos de Educação Especial* [online], n.25, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a1.htm>>. Acesso em: 20 out. 2015.
- BRASIL. *Educação integral*: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: MEC, SECAD, 2009a.
- BRASIL. *Rede de saberes mais educação*: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009b.
- FLORIANÓPOLIS. Projeto *Político Pedagógico da Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva*. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2011.
- GLAT, R.; PLETSCH, M.D. (Org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERD, 2013.
- LEITE, L.; BORELLI, L.; MARTINS, S. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.29, n.1, p.63-92, 2013.
- MACHADO, L.R.B.L. Educação Integral na EBIAS: o Programa Mais Educação como transitoriedade e ação indutora. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 4., 2014, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2014. Disponível em <<http://portal.pmf.sc.gov.br/sites/coeb2014/>>. Acesso em: 20 set. 2015.
- MENDES, E.G. *Inclusão marco zero*: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.
- MOLL, J. (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva*: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. Estudos surdos – Ponto de Vista - *Revista de Educação e Processos Inclusivos*, Florianópolis, n.5, p.217-226, 2003.
- SOUZA, M.R.; GOÉS, M.C. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v.1. p.46-55.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO¹

Valdirene Stiegler Simão

Valéria Becher Trentin

Regina Célia Linhares Hostins

A inclusão escolar requer transformações e estreitamento nas relações entre o ensino regular e a Educação Especial. Essas transformações, no entanto, são de natureza complexa, não se efetivam espontaneamente e exigem um movimento contínuo de reflexão, análise e discussão, materializadas por meio de pesquisas e produção do conhecimento.

No Brasil, a Educação Especial instituiu-se como um sistema paralelo ao ensino regular. Os alunos com deficiência ou aqueles que não se adequavam às escolas comuns eram encaminhados e atendidos em escolas ou classes especiais compreendidas como os únicos espaços em condições de garantir a aprendizagem e o ensino especializado a esses alunos (BRASIL, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 contribuiu substancialmente para a mudança dessa concepção paralelis-

¹ Trabalho vinculado ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Currículo e Avaliação do Programa de Pós-Graduação da Univali e à pesquisa do Observatório Nacional de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual, subsidiada com recursos da CAPES/OBEDUC – 2013-2017.

ta, definindo, em seu Art. 58, a Educação Especial como modalidade de educação escolar a ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino aos alunos com deficiência (BRASIL, 1996). A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, reafirma o proposto pela LDB nº. 9.394/96. De acordo com a política, a Educação Especial deverá ser compreendida como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, disponibilizando recursos e serviços e realizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar e/ou suplementar à formação escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede regular de ensino (BRASIL, 2008).

O AEE é um serviço da Educação Especial e tem por objetivos identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que visem à eliminação das barreiras para a plena participação dos alunos, atendendo suas necessidades e especificidades (BRASIL, 2008). Nos termos legais, o AEE deverá ser garantido pelos sistemas de ensino e ofertado, prioritariamente, nas escolas comuns e em espaços definidos como Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Na concepção da política e no seu discurso, a Educação Especial deixa de ser espaço paralelo e passa a transversalizar o ensino regular. Cabe-nos questionar: Como essa transformação vem se efetivando e como se mostra no contexto da escola, especialmente na organização e na prática do Atendimento Educacional Especializado? Como vem se constituindo esse atendimento para alunos com deficiência intelectual incluídos no ensino regular? Procuraremos, no decorrer deste texto, responder aos questionamentos, à luz das pesquisas (teses e dissertações) realizadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Especial.

Desse modo, este capítulo tem por objetivo examinar as pesquisas realizadas no Brasil, entre os anos de 2009-2014, sobre a natureza das relações entre ensino regular e Educação Especial no contexto da inclusão escolar, notadamente sobre a organização e a prática do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência intelectual incluídos nas classes regulares de ensino. O período selecionado teve como critério as pesquisas realizadas um ano após a aprovação da Política Nacional

de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e publicadas, no período, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

O capítulo encontra-se dividido em duas seções principais. Na primeira seção, será apresentada a metodologia empregada na busca das fontes e dos dados referentes ao número de pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Especial em AEE e deficiência intelectual/mental. Na segunda seção, serão mencionados os processos de investigação, com referência aos temas abordados nas pesquisas, os objetivos, os sujeitos de pesquisa, os instrumentos utilizados para coleta de dados e os principais resultados das investigações realizadas e, por fim, as considerações finais.

METODOLOGIA

A base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) foi a fonte de coleta de dados² deste trabalho. Foram realizadas buscas de teses e dissertações publicadas no período de janeiro de 2009 a dezembro de 2014, utilizando as seguintes palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; deficiência intelectual; deficiência mental³.

A deficiência intelectual tem sido alvo de investigação em várias áreas do conhecimento. Tendo como referência os descritores anteriormente citados, foram localizadas 110 pesquisas. Desse montante, 52 estão voltadas aos cursos de Medicina, Ciências, Serviço Social, Saúde Pública, Psicologia, entre outros, e 58 pesquisas vinculadas aos cursos de Pós-Graduação em Educação e Educação Especial (Mestrado e Doutorado). Para os propósitos deste estudo, deter-nos-emos na análise das pesquisas realizadas na área da educação.

² A coleta de dados foi realizada entre os meses de abril e maio de 2015.

³ As pesquisas que se utilizaram da terminologia “deficiência mental” estão incluídas no total das pesquisas selecionadas. Cabe esclarecer que utilizaremos no decorrer das nossas considerações, a terminologia “deficiência intelectual”, por ser esta a adotada pelo documento da Política Nacional de Educação Especial.

Tabela 1 – Pesquisas em Deficiência Intelectual – Área da Educação (2009/2014)

Ano	Dissertações	Teses	Total
2009	1	1	2
2010	6	1	7
2011	6	3	9
2012	8	5	13
2013	11	2	13
2014	9	5	14
Total	37	17	58

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/>).

A Tabela 1 evidencia um crescimento das pesquisas sobre a temática a partir dos anos de 2011, possivelmente em decorrência da consolidação da política no contexto da escola comum e consequente tradução e desdobramentos desta no contexto da prática, gerando potenciais possibilidades de investigação da temática.

Após leitura dos resumos e, em alguns casos, da metodologia utilizada na pesquisa, constatamos que, das 58 pesquisas selecionadas no primeiro momento, 12 tratam de questões referentes ao ensino em escolas ou instituições especializadas, direito e inclusão no mercado de trabalho, atividade física para adultos, desenvolvimento motor, envelhecimento da pessoa com deficiência intelectual, dentre outras.

A maioria das pesquisas (46) foi desenvolvida em escolas municipais, sobretudo nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Encontramos um número reduzido de pesquisas que tratam da deficiência intelectual na Educação Infantil, na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Médio - cerca de duas pesquisas por área, o que nos alerta para a necessidade e a urgência de novos estudos nesses níveis de ensino.

Das 46 pesquisas que abordam o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual e inclusão no ensino comum, 19 (14 dissertações e 5 teses) atendiam mais diretamente ao nosso interesse, ou seja, estavam voltadas à organização e à prática do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência intelectual incluídos no ensino comum. Embora alguns desses estudos não tenham o AEE como

foco principal, envolveram, em algum momento, sujeitos com deficiência intelectual que frequentavam o AEE no horário oposto ao das aulas regulares, suas famílias e/ou professores das salas de recursos multifuncionais.

Das 19 pesquisas, dez foram desenvolvidas em instituições localizadas no estado de São Paulo, três em Fortaleza, uma no Paraná, uma no Maranhão, uma em Minas Gerais, uma no Rio de Janeiro, uma em Santa Catarina e uma no Rio Grande do Sul, o que nos permitiu conhecer como o AEE para alunos com deficiência intelectual vem sendo debatido e instituído em diferentes contextos e regiões do Brasil.

PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO

As pesquisas analisadas neste texto trazem para discussões questões relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência intelectual incluídos no ensino comum. O direito à educação, a inclusão no ensino regular, a identificação, o diagnóstico e a caracterização do aluno com deficiência intelectual, a avaliação pedagógica, o trabalho e a formação de professores, a prática pedagógica no AEE, o ensino colaborativo, a intervenção pedagógica, a SRM, as habilidades de leitura e a avaliação do potencial de aprendizagem foram investigados e discutidos nas 19 pesquisas examinadas.

Os temas abordados nas pesquisas foram agrupados em quatro tópicos de discussão, sendo: 1) Diagnóstico, caracterização e avaliação do aluno com deficiência intelectual; 2) Formação, trabalho docente e prática dos professores do Atendimento Educacional Especializado; 3) Inclusão Escolar, Atendimento Educacional Especializado e o ensino comum; 4) Aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e articulação entre ensino comum e Atendimento Educacional Especializado.

São abordados na sequência os objetivos, os sujeitos de pesquisa, os instrumentos para coleta de dados e alguns dos principais resultados alcançados pelas pesquisas desenvolvidas por Dias (2010), Queiroz Junior (2010), Oliveira (2010), Bridi (2011), Moscardini (2011), Silva (2011), Veltrone (2011), Braun (2012), Araruna (2013), Lago (2013), Machado (2013), Oliveira Neta (2013), Omodei (2013), Pinto (2013), Salomão (2013), Sousa (2013), Barbosa (2014), Heradão (2014) e Pertile (2014).

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: IDENTIFICAÇÃO, CARACTERIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASL, 2008) sugere mudanças no modo de conceber a Educação Especial, tanto no que se refere às ações e às práticas, quanto à identificação e à caracterização do seu público que, segundo a política, deverá ter garantido o direito de acesso ao AEE complementar e/ou suplementar à sua formação escolar.

Góes (2014)⁴, ao analisar os resultados das políticas de Educação Especial brasileira e discutir se o direito à educação de alunos com deficiência intelectual, garantido pela atual legislação, tem apresentado expressão na ampliação das oportunidades educacionais para esses alunos, conclui que a “[...] atual política de educação especial surtiu efeito na expansão de matrículas de alunos com deficiência intelectual no ensino regular” (GÓES, 2014, p.6), fato esse comprovado pelo crescimento no número de matrículas, a partir dos anos 2008, em todas as regiões do Brasil, com um número maior de matrículas nas instituições públicas em relação às privadas. Góes (2014) constatou, ainda, aumento proporcional significativo nas matrículas de alunos com deficiência intelectual (147%) em relação aos demais alunos com necessidades educacionais especiais (7,5 de 2007 para 2012).

Esse incremento significativo de matrículas de alunos com deficiência intelectual pode estar expressando uma maior incorporação dessa população pela educação escolar, ou então, uma reclassificação de alunos com baixo rendimento escolar, na medida em que grande parte é assim caracterizada pela equipe escolar, sem qualquer diagnóstico mais preciso. (GÓES, 2014, p.110).

Segundo Góes (2014), há de reconhecer-se que o acesso de alunos com deficiência intelectual nas classes regulares de ensino vem, paulatinamente, se efetivando; contudo, essa inserção vem acompanhada de dificuldades inerentes ao processo de escolarização desse público que não podem ser enfrentadas ou superadas somente pela ampliação no número de matrículas.

⁴ Convém ressaltar que a pesquisa de Góes não está entre as 19 examinadas. A referenciamos por apresentar informações sobre o acesso de alunos com deficiência intelectual no ensino regular.

Diante dos dados apresentados por Góes (2014), cabe-nos questionar: Quais os fatores têm sido preponderantes na identificação e na caracterização do aluno com deficiência intelectual incluído no contexto das escolas comuns? Quem determina e o que define se esse aluno deverá ou não ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado? As pesquisas desenvolvidas por Bridi (2011), Veltrone (2011) e Heradão (2014) trazem contribuições nesse sentido. Embora tenham desenvolvido suas pesquisas em contextos diferentes e adotado procedimentos metodológicos diferenciados para coleta e análise dos dados, as pesquisadoras tiveram como foco de estudo a identificação, o diagnóstico e a avaliação dos alunos com deficiência intelectual.

Bridi (2011) buscou conhecer como têm sido produzidos, no contexto do AEE, os processos de identificação e de diagnóstico dos alunos com deficiência intelectual. A pesquisadora desenvolveu sua pesquisa no município de Santa Maria (RS) e contou com a participação de 11 professoras do AEE. Ela se utilizou da análise de documentos e pareceres descritivos elaborados pelas professoras, além de questionários e entrevistas.

Em um contexto mais amplo, Veltrone (2011) visou descrever e analisar como tem sido feito o processo de avaliação para identificação dos alunos com deficiência intelectual no estado de São Paulo. A autora desenvolveu seu estudo em cinco municípios paulistas, envolvendo três instâncias (rede municipal, rede estadual e escola especial) responsáveis pela identificação dos alunos com deficiência intelectual. Além da análise documental, a pesquisadora trabalhou com grupos focais e entrevistas individuais, envolvendo um total de 67 profissionais.

A pesquisa realizada por Heradão (2014) procurou identificar e examinar os aspectos relevantes no processo de elaboração de uma avaliação pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos para alunos com deficiência intelectual. Sua pesquisa configurou-se como participante com reuniões organizadas em forma de grupo focal. Participaram de seu estudo cinco professoras das salas de recursos para alunos com deficiência intelectual de escolas estaduais de uma cidade no interior de São Paulo. Diferentemente de Veltrone (2011), que tratou da avaliação na identificação dos alunos com deficiência intelectual, Heradão (2014) centrou a sua pesquisa nas discussões que circundam a problemática da avaliação como

instrumento pedagógico determinante para o encaminhamento e para a aceitação desse aluno na SRM.

Heradão (2014) constatou haver dificuldades das professoras em relação à definição dos itens que deveriam compor uma avaliação pedagógica - algumas atividades propostas sugerem avaliar os conteúdos escolares em detrimento das habilidades dos alunos a serem atendidos nas salas de recursos. Como resultado, o grupo de professoras define que, para realização de uma avaliação pedagógica, alguns instrumentos são necessários, como a ficha de encaminhamento de alunos para avaliação pedagógica, roteiro de entrevista com o aluno, ficha de entrevista com os pais e atividades a serem realizadas pelos alunos.

Segundo Heradão (2014, p.91), “[...] a avaliação pedagógica elaborada pelas professoras das salas de recursos apresenta características de uma avaliação psicológica”. Bridi (2011, p.173) também constatou haver a “[...] coexistência da dimensão clínica e pedagógica” no processo de definição da deficiência intelectual, mesmo quando realizado no contexto do AEE. Heradão (2014) evidencia ainda que os instrumentos e os procedimentos indicados pelas professoras como importantes em uma avaliação pedagógica parecem delineados com o intuito de ajudá-las a responder se o aluno é ou não é público para a SRM. Referente ao processo de avaliação e identificação de alunos com deficiência intelectual, Veltrone (2011, p.173) defende a ideia de que a

[...] avaliação para propósito de planejamento educacional, embora seja um aspecto extremamente importante para se garantir a educação desses alunos, não serve como alternativa ou substituta da avaliação para a identificação.

Pelos relatos de experiência das professoras do AEE, Bridi (2011, p.177) constatou que

[...] na produção da identificação da criança no contexto escolar, o primeiro ato de distinção ocorre no contexto da sala de aula, pelo olhar da professora da turma. É, em geral, mediante a solicitação dessa professora que a criança será avaliada.

Fato esse confirmado pela pesquisa desenvolvida por Veltrone (2011). Os resultados de sua pesquisa revelam que o

[...] professor da classe comum é o principal agente de encaminhamento, sendo os indicadores de suspeita de deficiência intelectual: atraso no desenvolvimento, dificuldades escolares, problemas de comportamento adaptativo e problemas de comportamento (VELTRONE, 2011, p.9).

Os resultados alcançados pelas pesquisas revelam que a identificação e a caracterização dos alunos com deficiência intelectual têm sido determinantes para o encaminhamento e o atendimento desse público nas salas de recursos multifuncionais. A indefinição desse processo no documento da Política Nacional de Educação Especial e a falta de clareza das redes (municipais e estaduais) sobre as múltiplas dimensões que envolvem o processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, acabam, por vezes, ecoando na formação e na prática do professor do AEE. Nesse sentido, quais influências têm sido decorrentes desse processo frente às demandas de formação e da prática pedagógica dos professores do AEE no contexto da escola comum?

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) faz menção à formação docente, definindo que, para atuar na Educação Especial, o professor “[...] deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, p.11).

Referente à formação e ao trabalho dos professores para o AEE, citamos as pesquisas desenvolvidas por Queiroz Junior (2010) e Pertile (2014). Queiroz Junior (2010) objetivou identificar as necessidades formativas dos professores do AEE e analisar as propostas de formação da Secretaria de Educação, voltadas à formação desses professores. O autor utilizou-se da análise documental e entrevistou 10 professores do AEE para alunos com deficiência intelectual de um município do estado de São Paulo.

De acordo com Queiroz Junior (2010, p.7), os professores convergem para diferentes necessidades formativas

[...] relacionadas tanto às questões não contempladas em sua formação inicial quanto às mudanças no contexto educacional, mas especificamente aquelas propostas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Os resultados da pesquisa de Queiroz Junior (2010) evidenciam que as ações formativas da Secretaria Municipal de Educação não apresentaram, no período investigado, uma linha formativa que auxiliasse os professores na organização e na estruturação do AEE. Na visão dos professores participantes, além das formações serem muito teóricas, eram desvinculadas da prática, com formadores que desconheciam as especialidades do atendimento em sala de recursos e com propostas de formação, baseadas, muitas vezes, em um modelo clínico-pedagógico.

Queiroz Junior (2010, p.102) destaca a importância de novos estudos para “[...] aprofundar as discussões em torno das mudanças tanto na oferta do AEE [...], quanto na formação dos professores para a realização desse atendimento [...]”. A pesquisa desenvolvida por Pertile (2014) buscou compreender, por meio do estudo documental e bibliográfico, a proposta do Ministério da Educação (MEC) para o trabalho dos professores nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. De acordo com a pesquisadora,

[...] há uma redução da tarefa de ensinar do professor, bem como a omissão dos conteúdos a serem ensinados, o que revela a formação de um sujeito com capacidades técnicas e competências de aplicabilidade imediata, condizente com as necessidades atuais do processo produtivo (PERTILE, 2014, p.148).

De acordo com Pertile (2014), o trabalho do professor do AEE é reducionista, com ênfase maior para as questões técnicas (uso e aplicabilidade de recursos) e com pouco aprofundamento dos conhecimentos formais e de ensino.

No que se refere à prática pedagógica, recorreremos às pesquisas desenvolvidas por Araruna (2013) e Oliveira Neta (2013). Ambas inves-

tigaram e analisaram as práticas pedagógicas de professores do AEE que atuam em salas de recursos multifuncionais com alunos com deficiência intelectual. As pesquisadoras comprovaram, no contexto da prática, o destacado por Pertile (2014).

Araruna (2013), por intermédio da pesquisa colaborativa (observação, acompanhamento e intervenção), confirma que as três professoras investigadas realizam o estudo de caso, elaboram o plano de atendimento individual e desenvolvem as atividades de acordo com os objetivos definidos nos planos. Contudo, apesar do comprometimento dessas professoras no que tange à organização das atividades, os resultados demonstram a dificuldade em “[...] estabelecer relação entre as atividades propostas e os processos cognitivos de seus alunos” (ARARUNA, 2013, p.9).

Oliveira Neta (2013), em sua pesquisa, utilizou-se do método de casos múltiplos. Por meio de entrevistas semiestruturadas, observações, análise documental dos planos de AEE e dos registros das atividades de três professoras que atuam no AEE, a pesquisadora evidenciou que as professoras seguem um roteiro para a elaboração do Plano de AEE e estudo de caso, assim como registram o desempenho dos alunos atendidos. No entanto, nem sempre, as atividades propostas eram pertinentes ao trabalho no AEE. A pesquisadora identificou atividades vinculadas ao reforço pedagógico e outras que, muito embora estivessem baseadas em situações lúdicas, na sua maioria, não contribuíam para o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência intelectual.

As pesquisas comprovam as fragilidades concernentes ao processo de formação, pautado, muitas vezes, em um modelo clínico-pedagógico, distante da prática e das reais necessidades dos professores do AEE, e da prática pedagógica desses professores que, embora tenham demonstrado entendimento quanto à elaboração do estudo de caso e do plano de AEE, demonstram dificuldades no encaminhamento das atividades propostas uma vez que estas não tem contribuído para o desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência intelectual que frequentam o atendimento.

Nesse sentido, compreendemos que tanto a formação quanto a prática pedagógica do professor do AEE são, constantemente, influenciadas pelas políticas educacionais e diretrizes que versam sobre a inclusão

de alunos com deficiência no contexto da escola comum. Segundo Pertile (2014, p.8), os documentos orientadores do Ministério de Educação (MEC) estão fundamentados em uma concepção pautada no “[...] biológico, em que o próprio aluno regula seu desenvolvimento e, assim, esvazia as mediações inerentes ao processo de escolarização, uma vez que desvaloriza os conteúdos escolares e o ato de ensinar”. As pesquisas que investigaram sujeitos com deficiência intelectual, nos contextos do AEE e de sala de aula, legitimam o destacado por Pertile?

INCLUSÃO ESCOLAR: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O ENSINO COMUM

O Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais foi instituído pela Portaria Ministerial nº 13, de 24 de abril de 2007, e tem como metas apoiar a organização da Educação Especial nas escolas comuns, assegurar o acesso dos alunos, disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade e promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade (BRASIL, 2010). Frente a esse direcionamento, o que as pesquisas apontam sobre a funcionalidade desses espaços no contexto da escola comum? Quais as relações estabelecidas entre as práticas dos professores da sala de aula e dos professores do AEE quando referidas à aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual?

As pesquisas desenvolvidas por Silva (2011), Moscardini (2011), Sousa (2013) e Pinto (2013) investigaram e analisaram o processo de inclusão, buscando compreender as influências e as relações decorridas do AEE e do ensino comum para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Silva (2011) interessou-se por investigar o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, no contexto do AEE e da sala de aula, buscando esclarecer as possíveis relações entre estes. Desenvolveu sua pesquisa com uma professora do AEE, cinco professoras de sala de aula, um aluno da Educação Infantil e um aluno do Ensino Fundamental. A autora utilizou-se do estudo de caso do tipo etnográfico, com entrevistas semiestruturadas com as professoras e observações das práticas pedagógicas das salas de aula e sala de recursos multifuncionais, além da análise documental.

A pesquisa desenvolvida por Sousa (2014) analisou a funcionalidade das salas de recursos multifuncionais no processo de inclusão, bem como as influências delas para o desenvolvimento das potencialidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual em uma escola estadual da cidade de Uberlândia (MG). Para tanto, a autora envolveu em sua pesquisa cinco alunos com deficiência intelectual, duas professoras de sala de aula e uma professora de sala de recursos multifuncionais, com dados colhidos por meio de observações e entrevistas.

Moscardini (2011) observou como a escolarização dos alunos com deficiência intelectual vem se estruturando no bojo do movimento inclusivo e como as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da sala de aula e no AEE vem contribuindo para a evolução cognitiva desses alunos. O autor envolveu, em sua pesquisa, quatro alunos com deficiência intelectual, quatro professoras de sala de aula e duas professoras do AEE. De acordo com Moscardini (2011), as observações e a análise das atividades realizadas pelos alunos conferiram o distanciamento existente em ensino comum e a sala de recursos multifuncionais. A realidade observada aponta ainda para oferta de atividades fragmentadas e extremamente simples que não contribuem efetivamente para o progresso dos alunos com deficiência intelectual, além de atividades diferentes daquelas realizadas pelos demais alunos da turma. Um aspecto positivo destacado por Moscardini (2011) foi a inexistência de diferenças no relacionamento entre professores e alunos em função da condição ou não de deficiência.

Pinto (2013) também investigou o processo de inclusão escolar, contudo sob a ótica dos pais. Em sua pesquisa, a autora entrevistou três pais com o intuito de compreender como as famílias vêm percebendo a inclusão de seus filhos adolescentes com deficiência intelectual matriculados no ensino comum com AEE. Os resultados alcançados por Silva (2011) evidenciam aspectos da prática do AEE e da sala de aula que interferem no processo de inclusão dos alunos com deficiência, dentre eles: currículo pautado em um processo de ensino homogêneo, escassez de materiais pedagógicos, estrutura física da escola, incipiente comunicação entre os docentes e o distanciamento entre as práticas da sala de aula e da SRM. Ainda, frente aos resultados, Silva (2011, p.5) destaca que, muito embora as práticas do AEE possam contribuir para o desenvolvimento dos alunos,

o seu “[...] currículo se mostra obscuro às professoras das salas regulares, o que não corresponde ao encaminhamento dos documentos legais, que pedem a sua articulação”.

Com ênfase na funcionalidade das salas de recursos multifuncionais, Sousa (2013) aponta para dificuldades também evidenciadas por Silva e Moscardini (2011). Após entrevistar e observar o trabalho desenvolvido pelas professoras participantes da pesquisa, os resultados alcançados por Sousa (2013) indicam haver dificuldades para atender as normativas propostas pelo Ministério da Educação (MEC) no que refere à organização do trabalho pedagógico das salas de recursos multifuncionais e formação para atuação do professor do AEE, agravados, na prática, pela falta de diálogo e não compartilhamento de saberes entre os professores referentes ao processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. De acordo com Sousa (2013), os resultados alcançados levam a questionar se as salas de recursos multifuncionais, da forma como funcionam, contribuem para o processo de inclusão e desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência intelectual incluídos no ensino nas salas de aula comuns. Nesse sentido, Oliveira Neta (2013, p.7) afirma:

[...] há desafios práticos quanto à compreensão do AEE para essa população, muitos deles, em virtude da fragilidade da formação do professor especialista, falta de acompanhamento técnico e ausência de intercâmbio com os professores da sala de aula comum.

Em concordância ao exposto, Pinto (2013) menciona que a percepção dos pais aponta para fatores que tem impedido ações e práticas inclusivas na escola investigada. Tratam-se de dificuldades relacionadas à falta de diálogo e de entendimento entre gestores, profissionais da saúde, pais, professores (sala comum e sala de recursos multifuncionais), funcionários e alunos; a dificuldade no acolhimento do aluno com deficiência intelectual, pela falta de compreensão sobre suas possibilidades e demandas cognitivas e discrepâncias entre a prática da escola e as políticas educacionais.

Em contrapartida, Pinto (2013) evidencia que, quando os pais buscam por aspectos positivos na escolarização de seus filhos, os localizam no atendimento realizado na sala de recursos multifuncionais. Além do bom relacionamento entre professores e colegas, os pais relatam avanços no de-

envolvimento dos filhos a partir do atendimento na sala de recursos multifuncionais e citam: maior concentração, melhoria na coordenação motora e na leitura, aquisição de novas habilidades, deixando-os mais independentes. Convém mencionar que os pais percebem que se trata de um “[...] atendimento diferenciado, mas demonstram desconhecer os objetivos educacionais desse espaço e as atividades que são trabalhadas ali” (PINTO, 2013, p.128).

Para Silva (2011), muito embora o trabalho desenvolvido pelo AEE tenha por objetivo colaborar para que o aluno supere suas dificuldades, a autora menciona que os entraves estão relacionados não apenas à prática pedagógica, mas às formas como a escola discute ou deixa de discutir o que significa atender alunos com deficiência no AEE.

Como se observa, os resultados dos estudos convergem no sentido de evidenciar, sobretudo, o distanciamento existente entre as práticas pedagógicas do ensino comum e do AEE, o que vem contribuindo para a falta de diálogo, desarticulação entre os serviços e para o não compartilhamento de saberes entre os professores (AEE e sala de aula) referente ao processo de aprendizagem e às demandas cognitivas dos alunos com deficiência intelectual incluídos no ensino comum.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ARTICULAÇÃO COM A SALA COMUM E APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Mediante a nova abordagem da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, torna-se necessário conhecer as contribuições da prática do AEE para o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Nesse sentido, indaga-se: Como o AEE realizado nas salas de recursos multifuncionais vem respondendo às necessidades educacionais dos alunos que frequentam esse serviço?

Tendo como ponto de partida esse questionamento, trazemos para a discussão as pesquisas desenvolvidas por Oliveira (2010), Machado (2013), Omodei (2013), Salomão (2013) e Barbosa (2014), os quais discorrem sobre recursos, habilidades e potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual que frequentam as salas de recursos multifuncionais.

A pesquisa desenvolvida por Oliveira (2010) objetivou verificar a efetividade de um programa⁵ de leitura e escrita para aprimorar as habilidades de leitura de alunos com deficiência intelectual. A autora desenvolveu sua pesquisa em uma escola rural pertencente a um distrito municipal do Paraná, tendo como participantes dois alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental em classe comum e em sala de recursos. Os dados foram colhidos por meio de entrevistas e de observações.

Oliveira (2010) observou avanços no processo de aprendizagem dos dois alunos que foram investigados por um período aproximado de um ano. Pelas respostas dos alunos durante as intervenções, foi possível conhecer as dimensões do processo de aprendizagem quando desenvolvido com os recursos disponíveis, aproveitando e verificando os conhecimentos e as habilidades que os alunos apresentam e as diferentes possibilidades de ensino.

Machado (2013, p.21) visou “[...] avaliar o potencial de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, visando subsidiar seus processos de escolarização”. A pesquisadora investigou dois alunos com deficiência intelectual que frequentaram a sala regular e a sala de recursos multifuncionais de duas escolas da Rede Municipal de Balneário Camboriú (SC). No trabalho com os alunos, ela utilizou métodos de “Avaliação Assistiva” e de “Determinação e Formação de Conceitos Artificiais”, segundo abordagens propostas por Vygotsky e Luria. Para obter informações sobre o trabalho desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais, a autora entrevistou os professores dessas salas e os pais ou responsáveis dos alunos participantes da pesquisa.

Em sua pesquisa, Machado (2013, p.7) destaca o papel preponderante da mediação no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e da avaliação que, “para além do diagnóstico”, converteu-se em um importante instrumento de ensino e de aprendizagem, relevante para os alunos, bem como para os professores (sala de aula e AEE) no que se refere ao planejamento de intervenção junto a esse público.

A pesquisa desenvolvida por Salomão (2013, p.7) investigou como a sistematização do atendimento especializado e o uso do computa-

⁵ “Programa Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos (LEPP) consta de tarefas ensinadas e tarefas testadas (Rose et al., 1989). Essas tarefas organizam-se em relações diversas entre conjuntos de classes de estímulos compostos por ‘palavras ditadas’, ‘figuras’, ‘palavras escritas’ e conjuntos de classes e respostas de ‘nomeação oral e escrita’ ou ‘composição de palavras ou sílabas’” (OLIVEIRA, 2010, p.23).

dor como recurso pedagógico podem potencializar a ação do professor no atendimento ao aluno com deficiência intelectual. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação e envolveu uma professora do AEE, uma professora da sala de aula e um aluno com deficiência intelectual. Após discussão e análise dos dados coletados, a autora comprovou que a “[...] sistematização do trabalho, além de clarificar a função do professor que atua em sala de recursos, mostrou-se como uma forma efetiva de organizar e dar encadeamento ao trabalho”. O foco nos objetivos traçados e os encontros quinzenais entre as professoras contribuíram para o trabalho e propiciou o acompanhamento do processo pedagógico do aluno incluído. Quanto ao uso do computador, ela destaca que favoreceu o processo de aprendizagem do aluno, ao mesmo tempo que apontou para a necessidade de mais investimento na formação do professor do AEE para o uso da tecnologia.

A pesquisa de Barbosa (2014) examinou o aproveitamento de habilidades do letramento e de leitura de cinco alunos com deficiência intelectual matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com atendimento em sala de recursos multifuncionais. A pesquisadora utilizou-se de instrumentos de avaliação dos componentes de letramento e leitura, bem como entrevistou os familiares e os professores para obter informações sobre os interesses, as dificuldades, o desempenho escolar e as necessidades dos alunos participantes da pesquisa.

Os resultados da pesquisa realizada por Barbosa (2014) evidenciam que os alunos participantes da pesquisa apresentaram pouco domínio e familiaridade em relação aos termos examinados e que não conseguiram atingir os critérios mínimos estabelecidos para a leitura. De acordo com Barbosa (2014, p.7), “[...] também se observou, em relação às experiências de ensino dos alunos na sala de recursos, que estas não contemplam a promoção dos componentes relevantes para a aquisição das habilidades de leitura”.

Omodei (2013) analisou os recursos disponibilizados na SRM e Objetos de Aprendizagem para um trabalho pedagógico com os alunos com deficiência intelectual. A autora desenvolveu sua pesquisa em uma SRM de um Centro de Atendimento e envolveu sete alunos com deficiência intelectual. Os resultados de sua pesquisa indicam que tanto os recursos quanto os objetos de aprendizagem, se considerado o grupo participante da pesquisa, eram infantilizados e voltados, na sua grande maioria, para a

primeira etapa da Educação Básica. Constatou-se, ainda, a falta de recursos para o atendimento aos alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Oliveira (2010) e Machado (2013) destacam o importante papel da intervenção e da mediação no processo de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Salomão (2013) evidencia que o trabalho planejado entre professor do AEE e sala de aula contribui para o acompanhamento pedagógico do aluno com deficiência intelectual. Barbosa (2014) confirma a necessidade de serem ofertadas aos alunos, que frequentam sala comum e sala de recursos, oportunidades reais de ensino, com práticas eficazes e que ampliem as possibilidades de acesso ao currículo acadêmico. Omodei (2013) ressalta a importância da adequação dos recursos à idade dos alunos com deficiência intelectual que frequentam o AEE.

Diferentemente ao evidenciado por Oliveira (2010), Machado (2013) e Salomão (2013), os resultados das pesquisas realizadas por Omodei (2013) e Barbosa (2014) apontam para algumas fragilidades quanto ao AEE alunos com deficiência intelectual. Como atender as diferentes demandas de alunos nas salas de recursos multifuncionais? Quais caminhos seguir? As pesquisas de Dias (2010) Braun (2012) e Lago (2013) apresentam possíveis alternativas de trabalho que contribuem para a estruturação e a organização do AEE, destacando, sobretudo, as práticas pedagógicas baseadas na complementariedade e no ensino colaborativo.

Dias (2010) traz algumas contribuições sobre a necessidade da realização de ações articuladas entre o trabalho desenvolvido pelo professor da escola comum e do AEE. Dias (2010, p.14) buscou “[...] construir referenciais para a consolidação do AEE complementar da APAE de São Paulo, como serviço de apoio aos sistemas de ensino na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual”. Participou de sua pesquisa uma equipe de profissionais responsáveis pelo AEE na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), composta por oito profissionais das áreas de educação, serviço social e psicologia.

A pesquisa desenvolvida por Braun (2012) teve por finalidades

[...] analisar as estratégias pedagógicas e os suportes educacionais oferecidos para alunos com deficiência intelectual, refletir e elaborar, de forma colaborativa com a equipe pedagógica, ações educativas para

a organização do processo de ensino e aprendizagem desse aluno (BRAUN, 2012, p.9).

A pesquisadora desenvolveu seu estudo em duas etapas. Na primeira etapa, foram envolvidos três alunos com deficiência intelectual e 15 profissionais do Ensino Fundamental; e, na segunda etapa, participaram quatro professoras de sala de aula, uma professora da sala de recursos multifuncionais e um aluno com deficiência intelectual. A pesquisadora contou, ainda, com a participação da Orientadora Pedagógica e da Coordenadora da Área de Estudos Sociais.

Lago (2014) teve como propósito de pesquisa

[...] elaborar, implementar e avaliar um Programa de Atendimento Educacional Especializado – AEE com base no Coensino, para alunos com deficiência intelectual no contexto da sala de aula comum em quatro escolas públicas municipais de dois municípios brasileiros (LAGO, 2014, p.29).

Sua pesquisa foi desenvolvida em dois municípios, sendo um localizado no estado de São Paulo e outro na Bahia. A pesquisa contou com a sua participação, como professora da Educação Especial, com quatro professoras de salas de aula, cinco alunos com deficiência intelectual incluídos nessas salas, cinco pais e/ou responsáveis. Entrevista, questionário e observação foram os instrumentos utilizados para coleta dos dados.

Os resultados apontados pelas pesquisas desenvolvidas por Dias (2010), Braun (2012) e Lago (2014) convergem em seus propósitos e apontam para aspectos que devem ser observados, ponderados e considerados quanto à organização e à prática do Atendimento Educacional Especializado no contexto da escola comum.

Dias (2010), ao discutir com os sujeitos de pesquisa a prática do AEE à luz dos documentos legais e das contribuições teóricas sobre a mediação pedagógica, destaca duas perspectivas: a primeira diz respeito à concepção de que esse atendimento deve incidir sobre o funcionamento cognitivo dos alunos com deficiência intelectual; e, a segunda, a complementariedade das ações desenvolvidas pelo professor especializado e o pro-

fessor da classe comum, sendo ambos responsáveis pela aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

Os resultados alcançados por Lago (2014) apontam para a importância do ensino colaborativo, para a ampliação do conhecimento sobre as formas de atuar em sala de aula e para a relação entre os professores do ensino comum e do AEE. Em relação aos alunos, o pesquisador verificou avanços no aspecto social e no desenvolvimento acadêmico, evidenciados nas mudanças de comportamento e na maior disposição dos alunos para participar das atividades de ensino. Lago (2014, p.12), “[...] respalda essa estratégia como mais um modelo que poderá ampliar a participação dos alunos com deficiência intelectual no contexto da escola comum, além de prover a formação continuada aos profissionais envolvidos”.

Braun (2012) também traz contribuições ao analisar as estratégias pedagógicas e os suportes educacionais oferecidos para os alunos com deficiência intelectual. Os resultados da sua pesquisa indicam que a partir da colaboração estabelecida, na segunda etapa, entre professoras das salas de recursos multifuncionais e professoras de sala aula, foi possível observar maior iniciativa na organização e na adequação de atividades, considerando a participação e a forma pela qual o aluno assimila o conteúdo trabalhado. Nesse contexto, a pesquisadora destaca “[...] a relevância da complementaridade entre estratégias pedagógicas para garantir o ensino, a participação e aprendizagem do aluno, tanto na sala de aula quanto na SRM” (BRAUN, 2012, p.9).

Braun (2012) e Machado (2013) destacam o importante papel da mediação no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual incluídos no ensino comum. Para Braun (2012), a mediação planejada, intencional e desafiadora, em todos os ambientes da escola, foi fundamental na organização do ensino para a aprendizagem do aluno envolvido em sua pesquisa.

Os resultados das pesquisas desenvolvidas por Dias (2010), Braun (2012) e Lago (2014) evidenciam as contribuições da complementaridade e do trabalho colaborativo para que professores das salas de aula e do Atendimento Educacional Especializado, com conhecimentos específicos em suas áreas, possam desenvolver práticas e estratégias pedagógicas condi-

zentes ao processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, solucionando dificuldades e vislumbrando possibilidades de aprendizagem que a inclusão escolar propicia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas abordadas neste capítulo trouxeram para discussões questões vinculadas ao AEE para alunos com deficiência intelectual incluídos no ensino regular. Inclusão escolar, organização das salas de recursos multifuncionais, avaliação pedagógica, intervenção colaborativa, avaliação do potencial de aprendizagem, processos de identificação e diagnóstico, formação continuada de professores, dentre outros aspectos, foram investigados e discutidos nas 19 pesquisas examinadas.

Nesse processo de investigação, torna-se indispensável considerar as especificidades de cada pesquisa, o olhar do pesquisador perante a realidade estudada, o modo como tratou os dados coletados com vistas a atingir os objetivos propostos e, para além disso, os saberes, as perspectivas e os anseios dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Das 19 pesquisas, foco de análise deste texto, 12 contaram com a participação, como sujeitos de pesquisa, de professores do AEE, professores de sala de aula, equipe diretiva e pedagógica das escolas, alunos e/ou famílias. Quatro pesquisas trabalharam com os professores das salas de recursos multifuncionais, duas envolveram as equipes de profissionais responsáveis pelo AEE e avaliação em instituições especializadas e uma valeu-se da pesquisa de cunho documental e bibliográfico.

Embora as políticas sugiram mudanças quanto ao entendimento e ao direcionamento do trabalho desenvolvido no AEE, as pesquisas evidenciaram dificuldades quanto a sua organização e prática no contexto da escola comum. De acordo com os resultados apresentados pelos pesquisadores, essas dificuldades são atinentes à falta de diálogo, de entendimento e compreensão sobre possibilidades e demandas cognitivas dos alunos com deficiência intelectual, do não compartilhamento de saberes e da desarticulação entre ensino comum e AEE.

Documentos orientadores pautados em uma concepção biológica, avaliação pedagógica do AEE com características da área da psicologia, processo de definição da deficiência, procedentes, muitas vezes, do campo

clínico, atividades desenvolvidas pelos professores do AEE que não contribuem para ativação dos processos cognitivos dos alunos com deficiência intelectual, divergências entre cursos ofertados e necessidades formativas dos professores, também foram evidenciados pelas pesquisas como fatores que vêm influenciando no trabalho desenvolvido pelos professores das salas de recursos multifuncionais e na interlocução entre AEE e sala comum.

As pesquisas indicam que os professores das salas de recursos multifuncionais têm se empenhado e demonstrado conhecimento acerca do papel do AEE complementar ao ensino regular e que alunos que frequentam o AEE têm comprovado avanços no seu processo de escolarização, maior interesse e disposição para a realização de atividades, sendo a sala de recursos multifuncionais percebida como um espaço que contribui para o desenvolvimento de habilidades e potencialidades dos alunos com deficiência intelectual.

Além das dificuldades e dos possíveis avanços para a efetivação do AEE no contexto da escola comum, as pesquisas apontam para aspectos promissores que incidem sobre a organização e a prática do AEE para alunos com deficiência intelectual. As pesquisas destacam o importante papel da mediação e da intervenção no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, do ensino colaborativo como proposta para ampliação dos conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem, das estratégias pedagógicas compartilhadas, da articulação e da complementariedade entre as ações desenvolvidas nas salas de recursos multifuncionais e salas de aula.

De acordo com Bridi (2011, p.7), “[...] os aspectos reconhecidos como promissores são aqueles que mostram a percepção dos elementos potenciais, o destaque dos vínculos que integram as situações de aprendizagem e valorização dos recursos a serem mobilizados”. Acreditamos que a participação e o envolvimento de todos contribuem para o fortalecimento de ações colaborativas e para a diminuição do distanciamento, que ainda perdura, entre o Ensino Regular e a Educação Especial.

REFERÊNCIAS

ARARUNA, M.R. *Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência inte-*

- lectual. 2013. 280f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- BARBOSA, E.A. de O. *O letramento emergente, consciência fonológica e leitura de alunos com deficiência intelectual no ensino regular*. 2014. 77f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n.248, p.27833-27841.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. *Portaria Ministerial nº 13*, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC, 2007.
- BRAUN, P. *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*. 2012. 324f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- BRIDI, F.R. de S. *Processos de identificação e diagnóstico: alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado*. 2011. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2011.
- DIAS, M.C. *Atendimento educacional especializado e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação*. 2010. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- GÓES, R.S. de. *Escolarização de alunos com deficiência intelectual: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil*. 2014. 122f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- HERADÃO, J.G. *Avaliação psicológica para definição de atendimento em sala de recurso de deficiência intelectual na percepção de professores especialistas*. 2014. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- LAGO, C.D. *Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*. 2014. 269f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- MACHADO, R.S. *Avaliação do potencial de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual*. 2013. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.
- MOSCARDINI, S.F. *Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classe comum e em Sala de Recursos Multifuncionais*. 2011. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação)

- Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Araraquara, 2011.

OLIVEIRA, G.P. *Intervenção pedagógica individualizada para alunos com deficiência intelectual: ensino de leitura em sala de recursos*. 2010. 203f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

OLIVEIRA NETA, A. de S. *A prática pedagógica do professor de atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual*. 2013. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2013.

OMODEI, J.D. *Um olhar para a sala de recursos multifuncionais e objetos de aprendizagem: apontamentos de uma pesquisa e intervenção*. 2013. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Presidente Prudente, 2013.

PERTILE, E.B. *A Sala de recursos multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais de alunos com deficiência intelectual*. 2014. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

PINTO, M.C. *Inclusão escolar do adolescente com deficiência intelectual na rede pública de ensino: percepção dos pais*. 2010. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

QUEIROZ JUNIOR, E. *Formação continuada para o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas*. 2010. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SALOMÃO, B.R. de L. *O Atendimento educacional especializado em uma sala de recursos de Brasília: a sistematização do atendimento e o uso do computador como apoio pedagógico – um estudo de caso*. 2013. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

SILVA, F.G. da. *Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento educacional especializado (AEE) em discussão*. 2011. 166f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SOUSA, I.C. de. *Sala de recursos multifuncionais e sala comum: a deficiência intelectual em foco*. 2013. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

VELTRONE, A.A. *Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização*. 2011. 192f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Carlos, 2011.

ORGANIZADORAS

Márcia Denise Pletsch

Doutorado e mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Adjunta do Departamento Educação e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenadora do Grupo de pesquisa Observatório da Educação e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. Coordenadora geral do Projeto Observatório de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual (OBEDUC/CAPES). Jovem Cientista do Nosso Estado da FAPERJ. E-mail: marciadenisepletsch@gmail.com

Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Pós-doutora em Currículo e Tecnologias Educativas pela Ashland University (EUA) e UdeSA (Argentina). Doutora em Educação: História, Política e Sociedade pela PUC-São Paulo. Professora Associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares. Coordenadora de Núcleo 1 do Projeto Observatório de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual (OBEDUC/CAPES). E-mail: geolunardi@gmail.com

Regina Célia Linhares Hostins

Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Londres, Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), SC, Vice-coordenadora do Grupo de pesquisa Políticas Públicas de Currículo e Avaliação do PPGE-UNIVALI e Coordenadora de Núcleo 2 do Projeto Observatório de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual, OBEDUC/CAPES. E-mail: reginalh@univali.br

AUTORES DO LIVRO

Adriana Gomes Alves

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), SC. Mestre em Engenharia de Produção e Bacharel em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora dos Cursos de Graduação em Ciências da Computação e de Design de Jogos e Entretenimento Digital da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, SC. Integrante do grupo de pesquisa Políticas Públicas de Currículo e Avaliação da UNIVALI e do Projeto Observatório de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual, OBEDUC/CAPES. E-mail: adrianagomesalves@gmail.com

Aldarlei Aderbal da Rosa

Especialista em Atendimento Educacional Especializado Pela Universidade Federal do Ceará. Pedagogo em Educação Especial com Habilitação em Deficiência Mental pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Integrante do Grupo de Pesquisa e Pesquisadora no Projeto em rede “A Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual”. Bolsista de Educação Básica do Programa OBEDUC/CAPES E-mail: daleco.a.r@gmail.com

Andréa Perelmurt Gonçalves - Pedagoga pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora Auxiliar de Educação Especial (particular). Integrante do grupo de pesquisa e pesquisadora no projeto em rede “A escolarização de Alunos com deficiência Intelectual”. E-mail: andreaperelmutr@gmail.com

Camila Baggio do Amaral

Especialista em Transtornos do Desenvolvimento na infância e na adolescência pela Faculdade Dom Alberto de Santa Cruz do Sul, RS. Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), RS. Professora de Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Básica Gaspar da Costa Moraes da Rede Municipal de Ensino de Itajaí, SC. Integrante do Projeto Observatório de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual, OBEDUC/CAPES. E-mail: camibaggioamaral@gmail.com

Carine Marques Franco Martins

Especialista em Educação de Surdos pelo Instituto Federal de Santa Catarina e em Educação Especial e Práticas Inclusivas pela Faculdade Dom Bosco de Cornélio Procópio, PR. Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), RS. Professora da Sala de Recursos Multifuncionais do Centro Educacional Municipal Presidente Médici da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú, SC. Integrante do Projeto Observatório de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual, OBEDUC/CAPES. E-mail: carinefran@gmail.com

Cristiane da Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (PPGE/UNIVALI), SC. Pedagoga pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Responsável pelo Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Itajaí, SC. Integrante do grupo de pesquisa Políticas Públicas de Currículo e Avaliação da UNIVALI e do Projeto Observatório de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual, OBEDUC/CAPES. E-mail: cristiane.itajai@yahoo.com.br

Daniele Francisco de Araújo

Mestranda em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ), bolsista OBEDUC/CAPES. Pedagoga pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ). Bolsista de mestrado (OBEDUC/CAPES). E-mail: dany_araujo100@hotmail.com

Débora Dainez

Doutorado pela Faculdade de Educação (FE)/ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/ Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Realiza Estágio de Pós Doutoral no Grupo de Pesquisa Pensamento de Linguagem (GPPL)/ Área Psicologia Educacional/ Faculdade de Educação (FE)/ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), pela FAPESP. E-mail: ddainez@yahoo.com.br

Fernanda Pazini Cavalheiro Linassi

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Santa Maria, RS. Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), RS. Professora de Sala de Recursos Multifuncionais do Centro de Educação de Jovens e Adultos - Deputado Doutel de Andrade da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú, SC. Integrante do Projeto Observatório de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual, OBEDUC/CAPES. E-mail: fepclinassi@gmail.com

Flávia Faissal de Souza

Estágio Pós Doutoral no Programa de Pós- Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares do Instituto Multidisciplinar (IM)/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), pelo PNPd/Capes. Doutorado e Mestrado pela Faculdade de Educação (FE)/ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEFB)/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: faissalflavia@gmail.com

Gabriella Rosa Goularte

Graduanda em pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Integrante do Grupo de Pesquisa e Pesquisadora no Projeto em rede “A Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual”. E-mail: gabi.goularte@hotmail.com

Geovana Mendonça LunardiMendes

Pós-doutora em Currículo e Tecnologias Educativas pela Ashland University (EUA) e UdeSA (Argentina). Doutora em Educação: História, Política e Sociedade pela PUC-São Paulo. Professora Associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares. Coordenadora de Núcleo 1 do Projeto Observatório de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual (OBEDUC/CAPES). E-mail: geolunardi@gmail.com

Idorlene da Silva Hoepers

Doutoranda e Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), SC. Bacharel em Ciência da Computação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Professora da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Instituto Federal Catarinense (IFC). Integrante do Grupo de pesquisa Políticas Públicas de Currículo e Avaliação da UNIVALI e do Projeto Observatório de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual, OBEDUC/CAPES. E-mail: idorlene@gmail.com

Karla Demonti Passos Cathcart

Doutoranda e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), SC. Licenciada em Pedagogia e Bacharel em Ciência Política pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), SC. Diretora de Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Superação em Itapema, SC. Professora da Sala de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Ensino de Itapema. Integrante do grupo de pesquisa Políticas Públicas de Currículo e Avaliação da UNIVALI e do Projeto Observatório de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual, OBEDUC/CAPES. E-mail: karlacathcart@hotmail.com

Lavínia Lopes Salomão Magiolino

Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UNICAP). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e integrante do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL). E-mail: lmagiolino@hotmail.com

Leila Lopes de Avila

Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ). Pedagoga das Redes Municipais de ensino de Duque de Caxias e de Belford Roxo. E-mail: leilalopesavila@gmail.com

Letícia Soldateli Martins

Especialista em Educação Física Escolar e Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), RS. Professora de Apoio Pedagógico Especial do Núcleo de Educação Infantil Novo Tempo da Rede Municipal de Ensino de

Balneário Camboriú, SC. Integrante do Projeto Observatório de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual, OBEDUC/CAPES. E-mail: le.soldateli@yahoo.com.br

Maíra Gomes de Souza da Rocha

Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). Especialista em Psicopedagogia, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Currículo da Educação Básica e Prática Docente pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional: Práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ). Professora de AEE nas Redes Municipais de Ensino de Duque de Caxias e Nova Iguaçu/RJ. E-mail: mairagsrocha@gmail.com

Marcela Francis Costa Lima

Mestranda em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ), bolsista OBEDUC/CAPES. Pedagoga pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ). Bolsista de mestrado (OBEDUC/CAPES). E-mail: marcelafrancis@yahoo.com.br

Márcia Denise Pletsch

Doutorado e mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Adjunta do Departamento Educação e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenadora do Grupo de pesquisa Observatório da Educação e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. Coordenadora geral do Projeto Observatório de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual (OBEDUC/CAPES). Jovem Cientista do Nosso Estado da FAPERJ. E-mail: marciadenisepletsch@gmail.com

Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira

Mestranda em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). Pedagoga pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ). Bolsista de mestrado (OBEDUC/CAPES). E-mail: pitanga.mariana@yahoo.com.br

Marilene Faria Büttenbender

Mestranda em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação, Comunicação e Tecnologia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UEDESC). Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Integrante do Grupo de Pesquisa e Pesquisadora no Projeto em rede “A Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual”. Bolsista de Mestrado do Programa (OBEDUC/CAPES). E-mail: marifariab@gmail.com

Marília Segabinazzi

Doutoranda e Mestre em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação, Comunicação e Tecnologia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC). Administradora formada pela Universidade Federal de Pelotas - RS e Servidora da Universidade Federal de Santa Catarina. Integrante do Grupo de Pesquisa e Pesquisadora no Projeto em rede “A Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual”. Bolsista de Doutorado do Programa (OBEDUC/CAPES). E-mail: mssegabinazzi@gmail.com

Nathália Andregtoni

Graduanda em pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Integrante do Grupo de Pesquisa e Pesquisadora no Projeto em rede “A Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual”. Bolsista de Iniciação Científica do Programa (OBEDUC/CAPES). E-mail: n-andregtoni@hotmail.com

Regina Célia Linhares Hostins

Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Londres, Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), SC, Vice-coordenadora do Grupo de pesquisa Políticas Públicas de Currículo e Avaliação do PPGE-UNIVALI e Coordenadora de Núcleo 2 do Projeto Observatório de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual, OBEDUC/CAPES. E-mail: reginalh@univali.br

Regina da Silva Mendes

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (PPGE/UNIVALI), SC. Especialista em Práticas Interdisciplinares: ênfase em Educação Especial pela Faculdade Dom Bosco de Cornélio Procópio, PR. Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), RS. Diretora do Departamento da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino Balneário Camboriú (SC). Integrante do grupo de pesquisa Políticas Públicas de Currículo e Avaliação da UNIVALI e do Projeto Observatório de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual, OBEDUC/CAPES. E-mail: reginamendes1@hotmail.com

Rosângela Kittel

Mestranda em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação, Comunicação e Tecnologia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC). Educadora Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Integrante do Grupo de Pesquisa e Pesquisadora no Projeto em rede “A Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual”. Bolsista de Mestrado do Programa (OBEDUC/CAPES). E-mail: rokittel@hotmail.com

Sandy Varela de Christo

Graduanda em pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Integrante do Grupo de Pesquisa e Pesquisadora no Projeto em rede “A Escolarização

de Alunos com Deficiência Intelectual”. Bolsista de Iniciação Científica do Programa (OBEDUC/CAPES). E-mail: sandykame@hotmail.com

Simone De Mamann Ferreira

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE – UFSC). Professora de Educação Especial do Colégio de Aplicação/UFSC. Integrante do Grupo de Pesquisa e Pesquisadora no Projeto em rede “A Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual”. Bolsista de Educação Básica do Programa OBEDUC/CAPES E-mail: simone.mamann@gmail.com

Simone Hermes dos Santos Almeida

Especialista em Pedagogia Gestão Educacional pela Faculdades Integradas (FACVEST), Carazinho, RS. Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo (UPF), RS. Professora de Sala de Recursos Multifuncionais do Centro de Educação de Jovens e Adultos Deputado Douzel de Andrade da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú, SC. Integrante do Projeto Observatório de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual, OBEDUC/CAPES. E-mail: sihalmeida@hotmail.com

Valdirene Stiegler Simão

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (PPGE/UNIVALI), SC. Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (PPGE/FURB), SC. Licenciada em Educação Física pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), SC. Supervisora de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Joinville. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Currículo e Avaliação do PPGE/UNIVALI e do Projeto Observatório de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual, OBEDUC/CAPES. E-mail: valdirene.simão@gmail.com

Valéria Becher Trentin

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), SC. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), SC. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), SC. Professora da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). Integrante do grupo de pesquisa Políticas Públicas de Currículo e Avaliação da UNIVALI e do Projeto Observatório de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual, OBEDUC/CAPES. E-mail: valeriatret@yahoo.com.br

Yasmin Ramos Pires

Graduanda em pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Integrante do Grupo de Pesquisa e Pesquisadora no Projeto em rede “A Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual”. Bolsista de Iniciação Científica do Programa (OBEDUC/CAPES). E-mail: yasminpires@hotmail.com

SOBRE O LIVRO

Formato	16X23cm
TipologiaAdobe	Garamond Pro
Papel	Polén soft 85g/m2 (miolo) Cartão Supremo 250g/m2 (capa)
Acabamento	Grampeado e colado
Tiragem	500
Catálogoção	Telma Jaqueline Dias Silveira
Normalização	Eduardo José Manzini
Capa	Edevaldo D. Santos
Diagramação	Edevaldo D. Santos

2015

Impressão e acabamento

Bless Gráfica e Editora Ltda.
Pompéia - SP



A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos

Muito se tem falado do trabalho docente, da atividade de ensino, da prática do professor. Muito se tem estudado sobre o professor e seu cotidiano, seus saberes e fazeres, suas crenças, sua experiência, seu conhecimento. Muito se tem indagado e comentado sobre as dificuldades, as belezas e as especificidades dessa forma de relação humana que chamamos ensinar. E apesar de tanto falarmos, ela parece tão enigmática, às vezes surpreendente, às vezes desconcertante, muitas vezes inusitada, em todas as suas (im)possibilidades de acontecimento. (SMOLKA, 2010, p. 107)



ISBN: 978-85-67256-25-2

