

**ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E O LETRAMENTO**

ROSINEY VAZ DE MELO ALMEIDA

ROSINEY VAZ DE MELO ALMEIDA

**ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A CONSTRUÇÃO DE
CONHECIMENTO E O LETRAMENTO**

**Universidade Federal de Goiás
Regional Catalão-Goiás
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação
2016**

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	ROSINEY VAZ DE MELO ALMEIDA		
E-mail:	rosiney_06@hotmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte		
Agência de fomento:	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás	Sigla:	Fapeg
País:	Brasil	UF:	Goiás
		CNPJ:	
Título:	ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E O LETRAMENTO		
Palavras-chave:	Deficiência intelectual. Construção de Conhecimento. Letramento. Histórico-cultural. Educação Inclusiva		
Título em outra língua:	Schooling of Students with Intellectual Disabilities : A knowledge of construction and literacy		
Palavras-chave em outra língua:	Intellectual Disabilities. Construction of Knowledge. Literacy. Cultural-historical. Inclusive School.		
Área de concentração:	EDUCAÇÃO		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	05/02/2016		
Programa de Pós-Graduação:	PPGEDUC – Programa de Pós-graduação em Educação		
Orientador (a):	Profª. Dra. Dulceria Tartuci		
E-mail:	dutartuci@brturbo.com.br		
Co-orientador (a):*	*		
E-mail:	*		

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

_____ Data: ____ / ____ / ____
Assinatura do (a) autor (a)

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

ROSINEY VAZ DE MELO ALMEIDA

**ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A CONSTRUÇÃO DE
CONHECIMENTO E O LETRAMENTO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão.

Orientadora: Profa. Dra. Dulcéria Tartuci.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão.

Catalão-Goiás

2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo
ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E O LETRAMENTO
[manuscrito] / Rosiney Vaz de Melo ALMEIDA. - 2016.
CCXL, 240 f.

Orientador: Profa. Dra. Dulceria Tartuci.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Regional
Catalão, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão,
2016.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, mapas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras,
lista de tabelas.

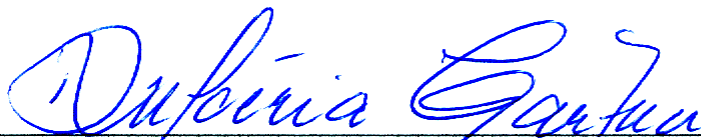
1. Deficiência Intelectual. 2. Construção de Conhecimento. 3.
Letramento. 4. Histórico-cultural. 5. Educação Inclusiva. I. Tartuci,
Dulceria, orient. II. Título.

ROSINEY VAZ DE MELO ALMEIDA

**ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
a construção de conhecimento e o letramento**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Defendida e aprovada em 05/02/2016.

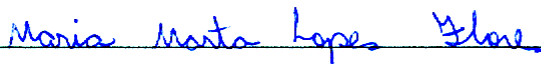
BANCA EXAMINADORA



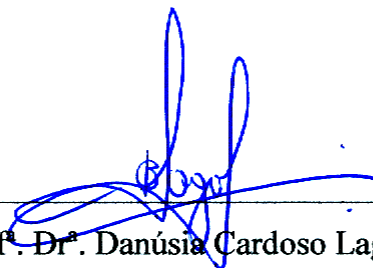
Prof.^a. Dr.^a. Dulcéria Tartuci – PPGEDUC/UFG/Regional Catalão.
Orientadora
Presidente da Banca



Prof.^a. Dr.^a. Márcia Denise Pletsch – UFRRJ.



Prof.^a. Dr.^a. Maria Marta Lopes Flores – PPGEDUC/UFG.



Prof.^a. Dr.^a. Danúsia Cardoso Lago – UFSCar.

Ao meu esposo Antonio;
A meus filhos Ana Luísa e Pedro Iris;
À minha mãe Dona Lázara;
pela compreensão, apoio e incentivo
nesta jornada.

Agradecimentos

A conclusão desta jornada representa um grande sonho realizado, uma meta alcançada. Agradeço a Deus, primeiro, por ter sido esta, também, a sua vontade e por ter tornado este caminhar menos solitário e mais suave, colocando em meu caminho pessoas boas e amigas a quem dirijo meus agradecimentos:

A meu esposo Antonio, meus filhos Ana Luísa e Pedro Iris que vivenciaram comigo mais que as conquistas exitosas, partilharam à revelia de seus desejos, dos meus momentos de angústia, insegurança e ausência. Minha família é meu orgulho e meu porto seguro;

À minha mãe, Dona Lázara, que mesmo não compreendendo a necessidade de tanto estudo para ser professora, foi companheira de viagem, parceira de oração. A sua preocupação sempre me comove e tranquiliza, trazendo a certeza de seu amor;

Às minhas irmãs, Luciana e Lucinei, à minha sobrinha Letícia a acolhida de sempre.

À minha orientadora, Professora Dra. Dulceria Tartuci, meu carinho, admiração e respeito pela pessoa compreensiva e pela profissional competente e exigente que é. Suas intervenções foram sempre positivas e desafiantes, motivando-me na busca de novos conhecimentos e melhores resultados com esforço e dedicação;

Às professoras Dra. Márcia Denise Pletsch; Profa. Dra. Danúcia Lago e Prof(a). Dr(a). Maria Marta Lopes Flores, pela oportunidade de poder contar com as suas valiosas contribuições no meu trabalho;

Aos professores do Mestrado, meu carinho e admiração pelo conhecimento com que nos brindam a cada encontro e pela maneira séria com que conduzem o Programa de Pós-Graduação em Educação;

Aos técnicos administrativos Renata Cristine Santos Vaz e Roberto Tavares, pelo atendimento sempre prestativo e cordial;

Às minhas amigas de Mestrado: Priscilla, Rejane e Gabriela. Como foi bom gargalhar com vocês! A caminhada ficou mais leve. Obrigada pelas conversas e pelo incentivo; e ao Wellington obrigada pelo carinho, amizade e colaboração de sempre;

À Darciene, Mery Elen, Laressa e Kátia Firmino, a amizade e companhia de vocês, ao longo destes dois anos, tornaram minha vida de viajante menos solitária e mais segura, meu carinho e reconhecimento pela interação positiva realizada nesta jornada;

A todos os colegas da 4ª turma do Mestrado do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, foi um prazer conhecê-los;

Às professoras, às escolas e a Subsecretaria Regional de Pires do Rio; que possibilitaram a experiência da pesquisa de campo e por conseguinte um grande aprendizado;

Ao grupo de pesquisa Neppein, que se constituiu em momentos de grande partilha e aprendizado;

À Fundação de Amparo à Pesquisa em Goiás, pelo fomento financeiro concedido para a realização desta pesquisa.

Somos, sem dúvidas, homens e mulheres cheios de esperança, pois temos que ter esperança do verbo esperar, porque há outros que têm esperança do verbo esperar, não é esperança, é espera: eu espero que dê certo, espero que funcione, espero que resolva... Esperança é ir atrás, é juntar, é não desistir.

Paulo Freire, 1997

RESUMO

No Estado de Goiás, desde década de 1990, as escolas do ensino regular, que compõem a sua rede estadual de ensino, desenvolvem práticas pedagógicas contemplando a educação especial em uma perspectiva inclusiva. O acesso e a permanência do aluno com deficiência intelectual são efetivados por meio da matrícula em salas de aula comum e da oferta de serviços de apoio à inclusão escolar. Neste sentido, levantou-se a seguinte problemática: como ocorre a construção de conhecimentos e o letramento de alunos com deficiência intelectual, matriculados em salas de aulas comuns e em salas de atendimento educacional especializado? Mediante este problema teve-se como o objetivo desta pesquisa analisar a construção de conhecimento e o letramento de estudantes com deficiência intelectual matriculados em salas comuns de escolas regulares do Ensino Fundamental I. As discussões foram fundamentadas teórica e metodologicamente na epistemologia histórico-cultural de Vygotski, com ênfase na coletânea intitulada Fundamentos da Defectologia para compreender o processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência. O universo pesquisado foram duas escolas estaduais, no município de Ipameri - Goiás. Participaram 14 alunos com deficiência intelectual matriculados em salas de aula comum que frequentavam também a sala de recursos multifuncional e 12 professores que atuavam com esses alunos nesses espaços. Os dados foram coletados por meio de observação participativa, entrevista com grupo focal e análise documental. Interpretados a partir de unidades significativas de sentidos que apontaram que as práticas vivenciadas no cotidiano da dessas escolas são perpassadas pela dicotomia entre a educação comum e a educação especial e por discursos que evidenciaram: a segregação do aluno com deficiência intelectual; os aspectos de aprendizagem centrados em processos de socialização; uma avaliação desvinculada da prática pedagógica cotidiana; descon sideração acerca dos indícios que apontam para a aprendizagem de conteúdo escolares destes alunos e uma indefinição sobre a quem cabe a responsabilidade de ensinar os estudantes com deficiência. Estas considerações foram agrupadas em três categorias gerais: Organização do Trabalho Pedagógico: Ensino Comum e Educação Especial; Práticas de Ensino: construção de conhecimento e participação em eventos de letramento; Avaliação: instrumento de acompanhamento do processo de aprendizagem ou de legitimação da aprovação automática do aluno com deficiência. Os resultados mostraram a necessidade de reflexão sobre: as práticas pedagógicas inclusivas baseadas na bidocência para a construção de caminhos reais que leve à escolarização; uma ampliação na formação dos professores que possibilite a construção de uma nova consciência sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e a construção e de um processo avaliativo processual e contínuo capaz de fomentar as decisões acerca de processos educativos a partir do contexto da sala de aula comum, em um diálogo entre educação especial e educação comum.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Construção de Conhecimento. Letramento. Histórico-cultural. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

In Goiás State, since the decade of 1990, the regular education school that compose its education network development teaching practices considering a special education in inclusive perspective. The access and permanence of intellectual disable students are effected through of matriculation in common classrooms and of offering support services to school inclusion. In this way, we ascertain the following issues: how does it happen the construction of knowledge and the literacy of the students with intellectual disabilities registered in common classroom and specialized educational assistance room? According to this problem this research aims to analyze the construction of knowledge and the literacy of the students with intellectual disabilities, matriculation in common classroom of the elementary school in the regular education. The discussions were based theoretically and methodologically from the cultural-historical epistemology of Vygotsky, emphasizing Defectology Essentials collection entitled to understand the person's development process with disabilities. The universe of this research was two state schools in the town of Ipameri-Goiás, where the fourteen students with intellectual disabilities live and are registered in common classroom and specialized educational assistance room and twelve teachers who worked with these students in these spaces. The data collected through of participating observation, focal interview and documental analyze. It was interpreted from as meaningful units senses that link with resulted that the practices experienced in everyday of the inclusive school are traverse by the dichotomy between common and special education and by discourses that show: the segregation of students with intellectual disabilities; the learning aspects centered in process of socialization; an assessment unlink of the everyday teaching practices; disregard about the evidence pointing to the learning content of school students and a vagueness about who has the responsibility to teach students with disabilities. These considerations were grouped into three general categories: the Pedagogical Work Organization: Common and Special Education School; Teaching Practices: Building knowledge and participation in literacy events; Reviewed monitoring tool of the learning process or legitimacy of the automatic approval of disabled students. As result showed the need to reflection on inclusive teaching practices pervaded by bidocencia to construct the real way that leading to learning; be required training for teachers that enable the construction of a new awareness of student learning opportunities with intellectual disabilities and construction and a procedural evaluation process and still able to foster decisions about educational processes from the common classroom context , in a dialogue between special education and common education.

Key-words: Intellectual Disabilities. Construction of Knowledge. Literacy. Cultural-historical. Inclusive School.

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Abed	Associação Brasileira de Educação a Distância
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVALER	Ambiente Virtual de Aprendizagem e Letramento
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
Caee	Centro de Atendimento Educacional Especializado
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IMB	Instituto Mauro Borges
Inep	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa “Anísio Teixeira”
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Neppein	Núcleo de Estudos de Práticas e Pesquisas em Educação Especial e Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PSRM	Professor de Recursos Sala Multifuncional
PAI	Professor de apoio à Inclusão
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programas de desenvolvimento da escola
PPP	Projeto político pedagógico
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
Proescola	Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola
PSC	Professor da sala comum
ONU	Organização das Nações Unidas
Saego	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Seduc	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte

Segplan	Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento
Senac	Serviço Nacional de aprendizagem Comercial
SRE	Subsecretaria Regional de Educação
SRM	Sala de recursos multifuncionais
SIGE	Sistema de Gestão Escolar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFG	Universidade Federal de Goiás

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Deficiência Intelectual e Outras Categorias.....	29
Quadro 2	Artigos no Scielo Sobre Deficiência Intelectual.....	40
Quadro 3	Ideb/2013 do Ensino Fundamental I (5º Ano) da Rede Estadual por Estados do Brasil	95
Quadro 4	Resultado da Matrícula do Estado de Goiás/2014	96
Quadro 5	Número de Alunos Matriculados da Rede Estadual na Educação Básica da Subsecretaria Regional de Educação de Pires do Rio-Goiás	97
Quadro 6	Número de Alunos Matriculados da Educação Básica de Ipameri de Acordo Com o Censo Educacional/2014 – Goiás.....	101
Quadro 7	Participantes da Pesquisa.....	103
Quadro 8	Demonstrativo de Pessoas a Escola São Pedro.....	116
Quadro 9	Demonstrativo de Pessoas a Escola São Vicente.....	119
Quadro 10	Os Professores e suas Identidades Profissionais.....	121
Quadro 11	Alunos com Deficiência Intelectual Matriculados na Sala Comum nas Escola São Vicente e São Pedro.....	125

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Teses e Dissertações da Capes e BDTD.....	29
GRÁFICO 2	- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal.....	100
GRÁFICO 3	- Formação Inicial dos Professores.....	122
GRÁFICO 4	- Especialização dos Professores (Pós-Graduação)	123
GRÁFICO 5	- Indicadores de Desempenho – Escola São Pedro	177
GRÁFICO 6	- Indicadores de Desempenho – Escola São Vicente	178

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1 - Mapa da Mesorregião Sudeste Goiano e Microrregião de Catalão

FIGURA 2 – Mapa da sala de aula do primeiro ano da Escola São Pedro

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A	Parecer Consubstanciado do CEP, nº 843.5083.....	201
ANEXO B	Solicitação de Autorização de Coleta de Dados para Pesquisa.....	204
ANEXO C	Termo de Anuência.....	206
ANEXO D	Consentimento de Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa.....	208
ANEXO E	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	210
ANEXO F	Autorização para Início de Pesquisa.....	212

LISTA DE APÊNDICE

APÊNDICE A	A Construção de um Conceito Menos Estigmatizante de Deficiência Intelectual	215
APÊNDICE B	Roteiro de Observação.....	219
APÊNDICE C	Planejamento da Entrevista com Grupo Focal.....	222
APÊNDICE D	Mapas Final das Unidades de Sentido.....	226
APÊNDICE E	Ficha de Caracterização das Escolas.....	235
APÊNDICE F	Categorias e Subcategorias.....	239

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	23
INTRODUÇÃO	28
CAPÍTULO I DESENVOLVIMENTO HUMANO, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INCLUSÃO ESCOLAR	44
1.1 O Desenvolvimento Humano e a Deficiência	48
1.2 Deficiência Intelectual: um conceito não estigmatizante em construção	53
1.3 Educação inclusiva, abordagem histórico-cultural, serviços de educação especial	62
1.3.1 A política de inclusão e os serviços de educação especial	65
CAPÍTULO II ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: EM FOCO A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E O LETRAMENTO.....	73
2.1 A construção de conhecimento pelo aluno com deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural.....	74
2.2 Letramento: A linguagem como instrumento de desenvolvimento cultural..	78
CAPÍTULO III A TESSITURA DO CAMINHO INVESTIGATIVO.....	90
3.1 Procedimentos Éticos da Pesquisa	91
3.2 Procedimentos de Coleta de Dados.....	91
3.3 O Contexto da Pesquisa	95
3.4 O Universo da Pesquisa	102
3.4.1 Seleção dos participantes da pesquisa	102
3.5 Produzindo Informações: a Coleta de Dados e o Tratamento das Informações Coletadas	103
3.5.1 Observação participante	104
3.5.2 Entrevista com a técnica de grupo focal	105

3.5.3 Análise documental	107
3.5.4 Procedimentos de Análise de dados – Interpretando as informações coletadas	108
CAPÍTULO IV CONHECENDO AS ESCOLAS CAMPO E OS PARTICIPANTES CONSTITUINTES DESTE ESPAÇO SOCIAL	111
4.1 Conhecendo as escolas São Pedro e São Vicente	112
a) Escola São Pedro.....	112
b) Escola São Vicente.....	116
4.2 Conhecendo os professores: atores do cotidiano escolar.....	120
4.3 Conhecendo os alunos com deficiência intelectual.....	124
CAPÍTULO V MEDIAÇÃO, DOCÊNCIA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	131
5.1 Organização do Trabalho Pedagógico: Ensino Comum e Educação Especial	133
5.1.1 Localização espacial e temporal da inclusão nas práticas educativas da sala de aula comum.....	135
5.1.2 Educação Inclusiva: participação, não escolarização.....	139
5.1.3 Professor de apoio à inclusão e segregação na sala de aula.....	143
5.1.4 Ensino: tarefa de quem? In-definição dos papéis de professor da sala comum; professor de apoio à inclusão e professor de AEE.....	145
CAPÍTULO VI SIGNIFICADOS DA INTERAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E LETRAMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	152
6.1 Práticas de Ensino: construção de conhecimento e participação em eventos de letramento.....	153
6.1.1 Estratégias de ensino e diferenças: o aluno com deficiência	153

intelectual.....	
6.1.2 Índícios de construção de conhecimento e participação em eventos de letramento por alunos com deficiência intelectual.....	164
6.1.3 Classe comum, ensino colaborativo, e os serviços de educação especial: uma esperança que nasce na escolarização de alunos com deficiência intelectual	167
6.2 Avaliação: instrumento de acompanhamento do processo de aprendizagem ou de legitimação da aprovação automática do aluno com deficiência?	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
REFERÊNCIAS.....	188
ANEXOS.....	200
APÊNDICES.....	214

APRESENTAÇÃO

O interesse inicial em desenvolver esta pesquisa está relacionado à importância que atribuo ao letramento, como direito de todos os alunos, e por sentir necessidade de aprimoramento profissional na área da inclusão escolar. Na educação, há vinte e dois anos trabalhados na mesma escola estadual, no município de Ipameri, acompanhei as transformações na organização educacional do Estado de Goiás durante este período. As mudanças educacionais em Goiás acompanharam as políticas da educação nacional e visaram ao longo das últimas décadas à diminuição do analfabetismo como mecanismo de desenvolvimento e à universalização do acesso ao conhecimento como direito de todas as pessoas, dando a cada indivíduo o direito de receber uma educação integral que favoreça o seu crescimento como um ser social integrado ao seu ambiente social. Este discurso sofreu a influência dos princípios apontados no documento Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Art. 26, que trata da gratuidade, direito e obrigatoriedade da instrução a todas as pessoas.

Entre as mudanças propostas está a educação inclusiva, que foi amplamente debatida a partir da Declaração de Salamanca (ESPANHA, 1994, p.8) a qual reconhece a necessidade e a urgência de se construir um ensino de qualidade para as crianças, jovens e adultos, público alvo da educação especial², que engloba alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, no ensino regular. Entre as medidas tomadas, está a garantia de acesso à escola regular através da matrícula destes alunos nas salas comuns da rede regular de ensino. A realidade escolar, estruturada para um modelo ideal de sujeito, vê-se frente a desafios e dificuldades para atender a esta demanda.

Estes desafios e dificuldades em vários momentos da minha vida se fizeram presentes. Por ocasião de minha graduação em 1995, realizei os estágios do curso de Pedagogia em um Programa do Governo conhecido como BBeducar, voltado para a educação de adultos. Nesta fase, percebi as limitações para se oferecer uma formação que fosse significativa a esse público. Era muito difícil preparar as aulas

² Nesta pesquisa sempre que a referência for alunos/pessoas/sujeitos com deficiência, leia-se, público alvo da educação especial, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que compreende os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ao passo que quando houver a referência especificamente aos alunos sujeitos desta pesquisa o termo adotado será deficiência intelectual.

diante da falta de conhecimento formativo para atuar nesta realidade, e, assim, considerei que não possuía os predicados necessários para nela estar após a conclusão deste período de formação inicial.

Minha experiência com alunos com deficiência ocorreu no ano de 1999, na escola em que trabalhava como professora regente da então 4ª série, hoje 5º ano, quando foram inseridos seis alunos oriundos de uma classe especial que funcionava nesta escola. Era o início da fase voltada para as discussões sobre educação inclusiva no Estado de Goiás. Foi uma experiência nova e desafiadora. Ao longo do período letivo, fui experimentando várias possibilidades de ensino para que o objetivo final – aprender - fosse alcançado por todos os alunos. Foi um ano rico de tentativas, mas de pouca ajuda, pois era uma situação nova para todos os profissionais envolvidos na gestão do ensino na proposta inclusiva, e aí eu me incluía.

No ano seguinte, fui modulada como professora regente do 1ª ano do Ensino Fundamental I, e novamente me vi frente a obstáculos para ensinar a ler e escrever alunos que já apresentavam distorção idade/série e dificuldades para aprender. Se por um lado me apaixonei por esta etapa do ensino, em que se é quase possível tocar nas transformações ocorridas nos alunos ao adquirirem as competências de ler e escrever com independência; por outro, alfabetizar alunos cujo percurso de aprendizagem não segue o padrão esperado, em uma perspectiva tradicional de ensino, se tornou uma experiência não positiva, pois constatei a necessidade de um melhor aprimoramento profissional, o que se constituiu em um novo desafio em busca de alternativas que tornassem possível uma prática pedagógica que possibilitasse o aprendizado destas crianças.

Trabalhei como alfabetizadora por dois anos, e, no final de 2001, saí da sala de aula para a função de secretária geral, onde permaneci por dez anos. Neste período, aprofundi minha relação com a parte burocrática da escola e, portanto, as leis, decretos e normas que orientavam a educação passaram a fazer parte do meu cotidiano. Foi assim que comecei a compreender os aspectos legais e políticos acerca da inclusão escolar como um dever da escola e um direito do aluno, tendo como parte do grupo gestor, participado da elaboração do seu projeto político pedagógico (PPP), dos programas de desenvolvimento da escola (PDE), da implantação da sala de recursos multifuncionais (SRM), das ações de adaptação acessível realizadas na escola. Vivenciei o aumento gradual de alunos público alvo

da educação especial, por meio da matrícula nas salas de aula comuns, no ambiente do ensino regular. Foi a lente mais colorida que utilizei para enxergar a educação inclusiva, pois, no papel parecia muito bom, mas os resultados da sala de aula não refletiam esta expectativa; ao contrário, a inquietação parecia crescer à medida em que os alunos com deficiência apareciam. E a cada conselho de classe, que de que participava eles eram apresentados como aqueles que não aprendiam o conteúdo ensinado.

Após este período, assumi a função de coordenadora pedagógica e me deparei novamente com os desafios da educação inclusiva no processo de orientação junto aos professores, na ação de planejar aulas que fossem para todos os alunos. Senti a falta de conhecimento limitando o trabalho de orientar e buscar caminhos que ajudassem na construção de um currículo flexível, respeitando a diversidade presente na sala de aula comum, mesmo contando serviços de apoio à inclusão, realizados na sala aula comum por profissionais de apoio³ à inclusão e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado na SRM, por meio do professor de AEE (PSRM).

Todos nós, coordenadora e professores, enfrentamos dificuldades para propiciar as condições necessárias ao aprendizado dos alunos público alvo da educação especial e, diante disso, muitas vezes me vi experimentando uma coisa ou outra para ver se dava certo, mas com muita insegurança e dúvidas quanto à direção a tomar. A maior parte do AEE era oferecido de forma experimental, em alguns momentos, como proposta substitutiva em que o aluno era retirado da sala de aula comum para que recebesse um apoio individualizado na área do letramento, em um outro ambiente qualquer da escola, o que não condiz com a perspectiva da educação inclusiva. Esta situação aumentou minha inquietação, causando uma sensação de impotência diante das orientações recebidas da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (Seduc), quanto ao atendimento educacional a ser garantido aos alunos com deficiência.

Estas experiências, vivenciadas ao longo da minha trajetória profissional, levaram-me a direcionar o olhar para as questões relacionadas à inclusão escolar

³ Profissionais de apoio à inclusão, de acordo com as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás de 2011/2012, é o antigo professor de apoio e tem a função de atuar na sala de aula onde haja a presença de alunos com deficiência. Neste trabalho adotou-se o termo professor de apoio à inclusão, considerando a sua formação inicial em licenciatura e o fato de que nas unidades campos de pesquisa os profissionais da educação especial referem-se a si mesmos como professores de apoio a inclusão, termo utilizado para a modulação destes na escola.

como propósito de formação pessoal. Por conseguinte, reconheci a necessidade de estudar e compreender não só as políticas que pretendem garantir o direito de escolarização aos alunos com deficiência no ensino regular, mas também quais são as possibilidades de aprendizagem deste alunado, ou seja: Eles aprendem? O que aprendem? Como aprendem?. No convívio diário com o ambiente escolar notei, que o discurso sobre o fracasso na aprendizagem dos alunos recaía sobre aqueles que não acompanhavam o currículo no mesmo ritmo da classe por apresentarem uma limitação e/ou dificuldade para aprender. Ressaltando a socialização e os cuidados da vida diária como os avanços na aprendizagem dos alunos com deficiência, uma vez que estes não ofereceriam as condições ideais para a aquisição da leitura e da escrita utilizadas como ponto principal no processo avaliativo da escola.

Embora a socialização seja importante e necessária ao desenvolvimento de todo ser humano, considero que o papel da escola é possibilitar o acesso aos saberes escolares e não somente preparar o sujeito para a vida coletiva. Contudo, é possível perceber que a oportunidade de inserção na sala de aula comum não tem se convertido, claramente, em apropriação do conhecimento veiculado neste espaço e que os estudantes com deficiência não estão alcançando as expectativas de letramento vivenciadas no âmbito da escola. Em consequência desta não aprendizagem, apresentam uma defasagem idade-série, indicando possíveis situações de reprovação em decorrência da não apropriação dos mecanismos de leitura e de escrita, presentes nas práticas educacionais que perpassam todos os conteúdos de ensino dos componentes curriculares.

Diante da minha inexperiência com a temática e os discursos que alimentam a prática educativa em relação aos alunos com deficiência, ancorados em conceitos depreciativos sobre sua capacidade de aprendizagem, resultado de julgamentos formados ao longo da história social da humanidade e constituinte da cultura que orienta a forma relacional com que estes indivíduos são tratados no ambiente em que vivem e no escolar, senti o desafio e a necessidade de encontrar respostas que pudessem clarear e nortear o trabalho desenvolvido na escola, bem como possibilitar uma compreensão diferente sobre as potencialidades a serem desenvolvidas com os alunos, que apresentam algum tipo de deficiência, matriculados em sala de aula comum, favorecendo a sua inclusão social e lhes oportunizando a escolarização efetiva. Assim, ingressei no mestrado buscando uma formação que apontasse os caminhos para ensinar aos alunos público alvo da

educação especial a ler e escrever e, dessa forma, incluí-los efetivamente em todas as atividades diárias da sala de aula, como sujeitos de direito.

Elaborei o projeto inicial voltado a este propósito, e, após muitos diálogos com minha orientadora, Profa. Dulceria Tartuci, e a realização de algumas leituras iniciais, ponderamos que entrelaçar a inclusão escolar à aquisição da leitura e da escrita condicionaria e reduziria este processo aos repertórios de letramento, ainda que o consideremos fundamental no processo de escolarização e inclusão social. Desta feita, o aluno que conseguisse aprender a ler e escrever, no formato tradicional desenvolvido pela escola, estaria incluído; ao passo que aqueles que fracassassem, seriam excluídos.

Nesse contexto, minha orientadora me propôs um desafio: olhar para o letramento como um dos caminhos possíveis ao desenvolvimento do aluno com deficiência e para as possibilidades de construção de conhecimento, como espaço de produção favorável à inclusão escolar. Tudo isto, direcionado ao aluno com deficiência intelectual, alicerçado na epistemologia histórico-cultural de Vygotski⁴ e suas discussões postuladas na coletânea “Fundamentos da Defectologia. Aceitei o desafio, refiz o projeto de pesquisa, iniciei os estudos com esse foco e, aos poucos, fui significando os achados e me encontrando dentro desta proposta de estudo, que se pauta em uma visão positiva da deficiência e em uma perspectiva qualitativa do desenvolvimento humano, seja da pessoa com deficiência ou sem deficiência. Novas cores estão sendo colocadas nas lentes com que vejo o papel da escola na vida de seus alunos, menos coloridas, porém mais reflexivas.

⁴ Há na literatura nacional e estrangeira diferentes formas para a escrita do nome Vygotski. Neste trabalho será adotada a grafia Vygotski que aparece na obra intitulada “Fundamentos da Defectologia” (1997), por ser ela a matriz orientadora das discussões aqui pontuadas.

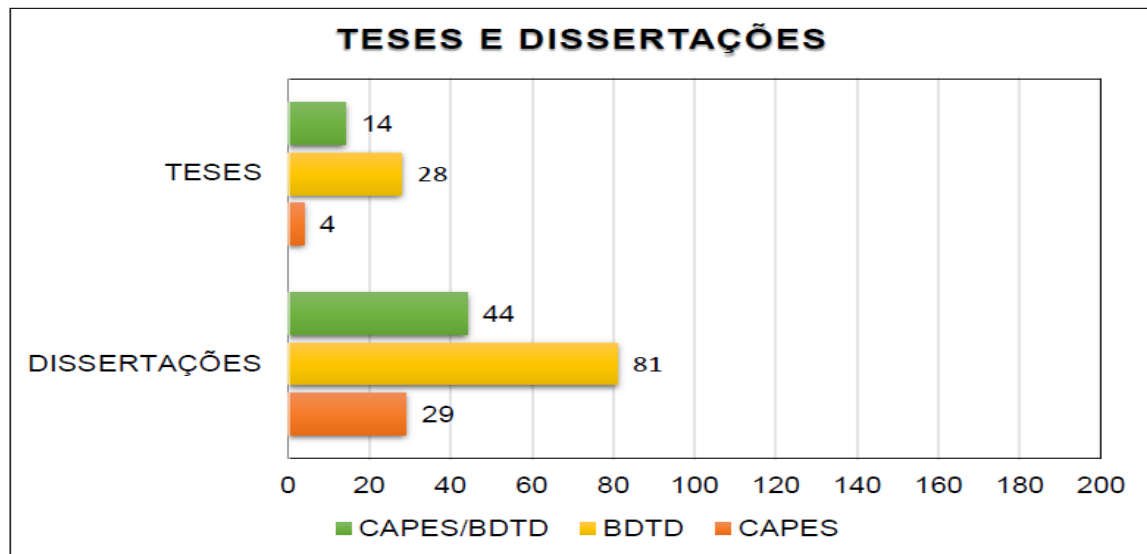
INTRODUÇÃO

Diante da realidade educacional brasileira, e dos programas voltados para o letramento e a escolarização na idade certa, de todos os alunos entre seis e oito anos, a problemática, em relação ao processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência, matriculadas nas salas de aula comum do ensino regular, tem ganhado espaço nas discussões e reflexões sobre este assunto em todo o país.

No intuito de conhecer o que já foi produzido, a partir do ano de 2001, quando da Conferência Internacional de Montreal, sobre inclusão, em que se sugeriu a substituição do termo deficiência mental, por deficiência intelectual (adotado em 2006 pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AADDI) e que permanece até o momento atual; foi realizado um levantamento de trabalhos acadêmicos produzidos no cenário brasileiro, pertinentes ao assunto, que tivesse relevância e pudessem enriquecer esta pesquisa em torno da inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual.

O levantamento bibliográfico, norteado pelos descritores: deficiência intelectual e deficiência mental apontou uma gama relativamente grande de pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2001 a 2015 e publicadas nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Tendo como filtro de análise, uma leitura dos títulos, objetivo geral, ano de publicação, e palavras-chaves, foi possível identificar quais as pesquisas se relacionavam à deficiência intelectual e quais eram comuns em ambos os bancos de dados. Desta forma, foram selecionados um total de 200 trabalhos distribuídos em 46 teses e 154 dissertações publicadas, neste período, nos referidos bancos de dados, conforme gráfico que segue:

Gráfico 1: Teses e Dissertações da Capes e do BDTD

Em uma segunda etapa, foi realizada a leitura dos resumos e introdução dos trabalhos selecionados, e definido uma categorização dos temas abordados, associados à discussão da deficiência intelectual, conforme quadro seguir::

Quadro 1 - Deficiência Intelectual e Outras Categorias

Categorias	Quantidade
Avaliação	3
Conceito de DI	9
Currículo	6
Diversos (velhice, fossilização de conceitos, professor de apoio, Bullying; intervenção da universidade)	11
Educação Especial	3
Escolarização	10
Família	12
Formação de professores	8
Inclusão e política	22
Inclusão no trabalho	20
Leitura e escrita / letramento	11
Práticas pedagógicas	8
Saúde	19
Síndromes	25
Software e programas de ensino	20
Testes de diagnóstico e classificação	13
Total	200

Quadro elaborado pela pesquisadora/2015 com base nos dados do banco de dados da Capes e BDTD

Neste quadro nota-se a diversidade de temas associados a deficiência intelectual, e algumas discussões estão em maior evidência que outras, como as relacionadas à inclusão no mercado trabalho (20 trabalhos); há vários aspectos das Síndromes de Down, Williams, Microdelação, entre outras (25 trabalhos); softwares e a programas de ensino nas áreas de conhecimentos da educação física, matemática, arte, música, história, ciências (20 trabalhos); e em relação à inclusão e às políticas de inclusão (22 trabalhos). No entanto, há pouquíssimos trabalhos com o descritor geral de “deficiência intelectual” associado à categoria de leitura/escrita, alfabetizações, letramento e escolarização. Sendo apenas quatro teses (Shimazaki (2006); Cruz (2013; Oliveira, G. (2010); Freitas, Maria (2012)), sete dissertação (Conti (2014); Barbosa (2014); Santana ((2014); Silva, Camila. (2013); Gomes, M. (2010); Afonso (2011) e Tripiana-Barbosa (2012)) voltadas ao tema letramento ou leitura /escrita, e seis teses (Lago (2014); Braun (2012); Antunes (2012); Campos (2012); Dantas (2012) e Lima (2009) e quatro dissertações (Freitas, Mariele. (2014); Gomes, S.(2012); Moscardini (2011); Teles (2010)) associadas à categoria da escolarização de alunos com deficiência intelectual.

Estas pesquisas são fontes de informações e ajudam a pensar, nos dias atuais, diferentes caminhos para propiciar ao aluno com deficiência intelectual a participação ativa em processos de ensino aprendizagem para além dos discursos de socialização simples ou mesmo segregação e evidenciam, uma vez que são pouquíssimas, que há necessidade de novos estudos para ampliação de conhecimentos na área da inclusão escolar do aluno com deficiência.

Também evidenciam as fragilidades do sistema educacional, as limitações para aplicação das leis, a escassez de formações ou mesmo de formação que não atende às diferentes realidades das escola no Brasil.

Na discussão sobre a compreensão do processo de construção de conhecimento, ou a escolarização do aluno com deficiência intelectual, a tese de Lima (2009) aponta as expectativas das famílias em relação à aprendizagem de seus filhos que estavam incluídos em classe comum da rede pesquisa e os propósitos legais deste processo, bem como o impacto que a “terminalidade específica”⁵, conforme orientação própria para o Ensino Fundamental, pode trazer para estas crianças.

⁵ Terminalidade específica: É Garantida na LDB/1996 Art. 59, Inciso II para aqueles alunos que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas

O campo da pesquisa de Lima (2009) foram escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia-MG, que ofertaram o AEE e têm alunos com deficiência intelectual matriculados na sala de aula comum e aponta que as famílias esperam que seus filhos, ao serem incluídos no Ensino Fundamental possam se desenvolver, aprender, socializar-se e alfabetizar-se. Em relação ao diagnóstico de deficiência intelectual, aponta que para alguns pais este é prejudicial e cria rótulos para seus filhos, enquanto para outros possibilita a busca dos direitos que estão garantidos nas leis que regem a educação no Estado de Minas Gerais e na rede municipal de Uberlândia-MG. Estas diretrizes, de acordo com a autora, caminham de forma separada dos sujeitos a quem se destinam, pois não os envolve nas discussões que criam e implementam as orientações para a educação especial no município e quase sempre não atendem a expectativa das famílias em relação a escolarização de seus filhos.

Na perspectiva da escolarização do aluno com deficiência intelectual, Dantas (2012), desenvolveu um estudo que teve como objetivo “investigar as concepções de professores e alunos sobre aspectos que se apresentam nos processos de escolarização de pessoas com deficiência intelectual na EJA e que repercutem nas configurações de inclusão dessas pessoas”.

Tendo como foco a discussão sobre o fazer pedagógico, a compreensão do que seja a deficiência intelectual, e das relações interpessoais, concluiu que há um desconhecimento, um preconceito e uma negatividade sobre as possibilidades de aprendizagem destes alunos. Estas percepções, segundo Dantas (2012), delineiam os limites e as dificuldades educacionais vivenciadas, neste ambiente, por professores e alunos.

Em suas reflexões, aponta que a falta de formação dos profissionais da educação e a falta de conhecimentos sobre o que é deficiência intelectual e o processo de construção de conhecimentos destes alunos, tem reduzido as possibilidades de convívio social, de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e de promoção de seu desenvolvimento escolar.

deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. Sendo ratificada pela Res. n 02/2001 da CNE/CEB. Com base nestes documentos Lima realiza um levantamento sobre o uso desta modalidade de certificação nas secretarias de educação dos estados brasileiros. Entre os dados encontrados por ela até 2007, apontam que Goiás, utilizava este recurso restritamente em alguns programas da educação especial como a Sala alternativa e também no município de Araraquara-SP e os demais estados inseriram na discussão mas não as tinham efetivado em suas secretarias de educação.

Resultado semelhante foi observado por Campos (2012), ao analisar a concepção de uma professora da educação infantil sobre o processo ensino-aprendizagem de uma criança com síndrome de Down, matriculada em sala de aula comum. De acordo com suas análises, as práticas pedagógicas desta professora evidenciavam um concepção de ensino pautado no tradicionalismo, na prontidão da criança para a alfabetização. Essas práticas, em geral, não consideram os conhecimentos prévios dos alunos e veem a leitura e escrita em uma perspectiva perceptual e como técnica de codificação e decodificação de códigos, desconsiderando o processo de desenvolvimento da criança, e apresentando uma dificuldade em desenvolver um trabalho pedagógico, que considere o potencial do aluno com síndrome de Down para a aprendizagem dos conteúdos por ela ensinados.

A complexidade, que envolve esta realidade, perpassada pela falta de formação, de conhecimento e de conceitos de não-aprendizagem, culturalmente estabelecidos ao longo da trajetória da educação da criança com deficiência, dificultando a inclusão positiva é destacada por Campos (2012).

Corroborando com estes dados, ao analisar a trajetória de vida de alunos com deficiência intelectual, inseridos no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, Antunes (2012) conclui que, no que tange ao processo de construção de conhecimento por alunos com deficiência intelectual, a trajetória de suas vidas escolares é marcada pela cultura da incapacidade e do descrédito, o que coaduna com as pesquisas anteriores e ressalta a carga negativa que perpassa a educação infantil, a educação especial, o Ensino Fundamental e Médio e vai ao longo da história escolar destas crianças e jovens, construindo uma cultura da não escolarização pontuada na incapacidade do sujeito para aprender, devido à deficiência que os acompanha.

Ressalta-se nestas quatro pesquisas um dado alarmante em relação à falta de formação adequada aos professores para exercerem uma ação pedagógica inclusiva, que considere a realidade de cada aluno envolvido no processo de ensinar e aprender, de superação de rótulos construídos historicamente em favor de uma nova cultura pautada no conhecimento do seu desenvolvimento global.

Neste cenário, em que a ausência de práticas pedagógicas inclusivas se evidencia na mediação do processo de construção de conhecimento do aluno com deficiência intelectual, e se apresenta como um dos problemas na inclusão escolar

desse aluno, pensar em possibilidades novas de organizar o processo de ensino-aprendizagem torna-se fundamental e necessário.

Neste aspecto, Braun (2012) realizou uma pesquisa em que analisa as estratégias pedagógicas e os suportes educacionais oferecidos a alunos com deficiência intelectual, buscando refletir e elaborar colaborativamente ações educativas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Este aluno representa, segundo seus estudos um estranhamento dentro da escola comum e evidencia a dificuldade de articular um currículo que garanta a construção de conhecimento. No intuito de elaborar uma proposta de ações educativas que ultrapasse esta barreira, por meio do estudo de campo e da pesquisa-ação colaborativa, envolvendo professores da sala comum, professor especialista da SRM e a pesquisadora em uma proposta de ensino colaborativo, Braun (2012) aponta que a reorganização, advinda do diálogo entre os diferentes profissionais, ampliou as possibilidades de planejamento do currículo escolar para o aluno com deficiência intelectual o que causou mudanças em seu comportamento social/adaptativo e acadêmico.

O aporte teórico para as discussões sobre o desenvolvimento do aluno com deficiência, utilizado em sua pesquisa, vincula-se à abordagem histórico-cultural, e tomou a mediação e a formação de conceitos, a partir desta perspectiva como nortes nas intervenções de apoio na sala de aula e a parceria, propiciada pelo ensino colaborativo, um caminho para novas possibilidades de ensino.

Contribuindo, também, para pensar as estratégias pedagógicas entre professor da sala comum e professor de educação especial, a pesquisa de Lago (2014), que teve por objetivo 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. Constatou-se as contribuições do trabalho colaborativo entre professor de apoio e professor da classe comum no sentido de “diminuir as dificuldades de aprendizagem desses alunos, favorecendo a escolarização dos mesmos no contexto da escola comum” (LAGO, 2014, p. 214).

Ressalta, a autora, em sua pesquisa que estes alunos têm potencial acadêmico, que a participação destes não se restringe à socialização e que se devidamente auxiliados, podem participar das atividades do currículo escolar e do cotidiano da sala de aula.

Dentre as dissertações, quatro envolvem a temática da construção de conhecimento do aluno com deficiência intelectual. Entre elas a de Moscardini (2011), que realiza uma pesquisa de cunho qualitativo ancorada nos escritos de Vygotski (1997) sobre deficiência, em um município no interior de São Paulo. Teve como sujeito participante da pesquisa quatro crianças com diagnóstico de deficiência intelectual matriculadas no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. O objetivo de seu estudo foi analisar a organização do ensino em vista da escolarização do aluno com deficiência intelectual, no contexto do movimento inclusivo “identificando o significado que o trabalho com conteúdo acadêmico assume tanto no contexto regular de ensino, quanto nas propostas de atendimento especializado oferecidas a essas pessoas (MOSCARDINI, 2011, p. 8).

De acordo com Moscardini (2011), não há uma articulação entre o trabalho desenvolvido na SRM e na sala comum em favor da aprendizagem, e que as atividades propostas são simplistas e não oferecem os desafios necessários para que aconteça, por parte dos alunos com deficiência intelectual, a apropriação dos conteúdos acadêmicos, ou seja, dos conhecimentos científicos, ensinados neste ciclo de ensino.

O autor ressalta que a inclusão das pessoas com deficiência demanda transformação social em uma perspectiva que não se configure em demagogia, mas em um regime democrático em que todos devem ser aceitos como sujeito de direitos (MOSCARDINI, 2011).

A pesquisa de Moscardini (2011) possibilita uma reflexão sobre as ações realizadas no âmbito escolar para efetivar as políticas de inclusão, considerando a realidade da cada situação escolar. Neste aspecto, a partir da realidade de uma escola pública do interior de Goiás, Gomes, S. (2012) realiza uma pesquisa, cujo aporte teórico sobre a formação dos processos psicológicos, tipicamente humanos, está fundamentado em Vygotski (1996; 1996b, 2007; 2010) e em Bernard Charlot (2000; 2001 e 2005), o conceito de saberes. Sua pesquisa teve como objetivo uma compreensão sobre o comportamento afetivo e cognitivo da criança com deficiência intelectual e seus recursos para lidar com a dificuldade de aprender, a concepção e o tratamento recebidos de seus professores no contexto escolar.

As análises realizadas pela autora, indicaram que é necessário uma revisão na forma como o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual é concebida, considerando seus indícios de conhecimento, a zona de

desenvolvimento proximal (ZDP) e uma abertura para novas práticas educativas para além das práticas tradicionais, que pontuam os conceitos aprendidos, a partir de avaliações sobre o que falta no processo de aprendizagem, e não em uma perspectiva positiva sobre o quanto foi aprendido.

As discussões sobre os processos de construção de significados atribuídos pelos professores sobre a inclusão e a escolarização de alunos com deficiência intelectual, a partir do processo de formação profissional e da prática pedagógica destes, constituem a temática do estudo de Teles (2010), que situa suas reflexões também na abordagem histórico-cultural, localizando no espaço e tempo os dizeres dos professores participantes de sua pesquisa.

A ação do professor se reconfigura de acordo com a necessidade desafiante que lhe é imposta. Desta forma, a inclusão representa um momento de transição, em que há a necessidade de novos caminhos. O sentido, atribuído pelo professor à escolarização do aluno com deficiência intelectual, está sendo construído na prática cotidiana, o que ressalta a importância da formação continuada como espaço de discussões acerca dos propósitos educativos, movidos pelos governos em um sistema neoliberal de ensino (TELES, 2010).

Todas essas reflexões destacaram a necessidade de maiores estudos sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual e suas possibilidades de escolarização. Além de apresentarem um panorama em que a prática pedagógica se destaca como fundante de possibilidades reais de ensino e aprendizagem para alunos com deficiência. Ao analisar o processo de escolarização de jovens nesta condição Freitas, Mariele. (2014) pontua que há poucos estudos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que leve a uma compreensão de sua função social. Seus estudos apontam a precariedade das condições de trabalho, vivenciadas neste espaço, em uma escola do interior paulista, da compreensão, por parte dos familiares, pais ou responsáveis, das jovens participantes de sua pesquisa, de que este espaço escolar é um ambiente no qual suas filhas podem ficar indeterminadamente, caracterizando este momento não como de formação acadêmica com começo, meio e fim.

Neste universo de discussões sobre construção de conhecimento, o letramento aparece timidamente em apenas duas teses e em três dissertações, a categoria leitura/escrita e alfabetização aparecem em três teses e quatro dissertações.

Voltada para a educação de jovens e adultos, Shimazaki (2006) realizou uma pesquisa de doutorado na abordagem sócio-interacionista, apoiada em Vygotski (1997^a; 1997^b; 1986). Em seu trabalho, busca avaliar o nível de letramento de 11 estudantes com idade entre 18 e 34 anos, pertencentes a um grupo de alunos especiais, que eram atendidos em centro de atendimento especializado da escola e que tinha como objetivo atividades voltadas para o desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos voltados para o trabalho, sendo que o propósito da escolarização era pouco enfatizado. Eram considerados alfabetizados e tinham estudado por pelo menos cinco anos na educação especial de uma escola pública de Maringá-PR, que atendia a um total de 3.978 alunos da educação infantil a EJA. Destes 105 alunos eram considerados alunos com deficiência, sendo 55 classificados como deficientes mentais.

Neste trabalho, Shimazaki (2006) evidencia, por meio de uma avaliação inicial que os alunos eram considerados alfabetizados do ponto de vista da decodificação, mas que não realizavam ações de inferências, não atribuíam significado a prática da leitura e escrita a partir destas habilidades.

Após intervenções, alicerçadas em práticas de letramento organizadas de modo que a leitura e escrita, as capacidades matemáticas e outros conteúdos escolares fossem trabalhados a partir das necessidades dos alunos, observou-se que os alunos adultos com deficiência intelectual alteram seu comportamento em relação às práticas de leitura e escritas. Isto levou Shimazaki (2006) a concluir que há necessidade dos educadores compreenderem o papel do letramento na vida de seus educandos, levando em conta o contexto de seus alunos e as situações sociais em que os conteúdos escolares são significados.

Tendo como referência o letramento de jovens e adultos, a tese de Cruz (2013) apresenta como objetivo analisar a interação de alunos com deficiência intelectual com a linguagem escrita num ambiente virtual de aprendizagem (AVA) composto de diferentes atividades, realizadas com e sem acesso à internet, utilizado para implementar atividades de letramento.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola especializada no ensino de alunos com deficiência intelectual, tendo como sujeitos participantes 9 alunos com deficiência intelectual entre 13 e 21 anos e dois professores. Adotando a perspectiva sócio-histórico a partir de Vygotsky e seus colaboradores, as questões relacionadas

ao letramento foram abordadas em relação ao contexto social que caracteriza as relações sociais, a linguagem e comunicação dos sujeitos a partir da cibercultural.

Para Cruz (2013), a ausência de um saber que oriente as práticas educacionais para pessoas com deficiência intelectual em uma proposta de sua escolarização e a obrigatoriedade de sua matrícula no ensino comum, faz surgir outros objetivos educacionais que substitui os do currículo comum, dentre estes a socialização no sentido de conviver com outras pessoas. Ela apresenta o ambiente virtual de aprendizagem de letramento (AVALER), que faz parte do ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Tem fundamento na teoria da flexibilidade cognitiva e por objetivo apresentar textos na modalidade de hipertextos em vista do estímulo à leitura e escrita, como uma proposta que insere o aluno em uma modalidade cultural, que caracteriza uma forma de letramento da sociedade atual.

Como resultado desta prática educacional, Cruz (2013) aponta o aumento de interesse dos jovens com deficiência intelectual pela leitura e escrita. Os indícios de mudança de comportamento são evidenciados na solicitação de aquisição de livros, na escrita espontânea realizada em casa, na elaboração de bilhetes, na independência para acessar sites e na recusa do rótulo de analfabeto no documento de identidade. Mudanças estas ocorridas, após as atividades de letramento vivenciadas no ambiente virtual e por eles significadas.

Situação semelhante de indícios de aprendizagem, aumento de interesse e participação nas aulas de leitura e escrita, após a aplicação de recursos específicos com vista à aquisição de letramento, são evidenciadas na dissertação de Conti (2014) ao analisar e aplicar um programa de letramento emergente a dois alunos de pré-escolares com síndrome de Down e idade de 3 e 5 anos, em uma abordagem de ensino caracterizada pela leitura compartilhada.

Barbosa (2014), com base na avaliação das habilidades do letramento emergente de alunos com deficiência intelectual, que cursavam os anos iniciais do Ensino Fundamental, analisa as habilidade de leituras destes alunos e as expectativas dos pais e professores da sala de recursos multifuncionais ante suas possibilidades de aprendizagem acadêmicas. Como resultado deste estudo, Barbosa (2014, p. 53) destaca que no grupo pesquisado o conhecimento das letras, do princípio alfabético, do reconhecimento da palavra isolada ou no texto é reduzida, e quando há decodificação não é evidenciado conhecimentos emergentes.

A autora destaca a importância da mediação da família e do professor na promoção de oportunidades de interação com o mundo da leitura e da escrita, pois estes alunos demonstram interesse nestas atividades quando são a elas expostos. Ao concluir seu estudo, Barbosa (2014) aponta a necessidade de se criar instrumentos que possam avaliar as habilidades de leitura dos alunos com deficiência intelectual, constituindo-se em oportunidades para os professores obterem uma “visão mais completa e abrangente dos aspectos fortes e dos aspectos que precisam ser aprimorados” e favorecer a escolha mais eficaz de objetivos adequados para o trabalho com estes alunos. Conclui que lhe deve ser oportunizado condições reais e sistemáticas de ensino de leitura tanto na sala comum quanto na SRM.

Tomando como referência estas questões relativas à avaliação de habilidades de leitura e de escrita adquiridas por pessoas com deficiência intelectual Santana (2014), investiga e analisa dados referentes ao ensino e aprendizagem do conteúdo de Língua Portuguesa em uma APAE – Educadora, com a intenção de apontar como a mediação/colaboração entre pares podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem do aluno com deficiência intelectual.

Tendo como aporte teórico a abordagem sócio-histórica, dialoga com Vygotski (2005; 2007), ao abordar os conceitos de zona de desenvolvimento real, proximal e potencial, e com Kleiman (1995), Street (2010), entre outros, para discutir a interface do letramento. E ao apontar os objetivos do ensino de língua portuguesa dialoga com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ao longo das análises, produzidas pela autora, evidencia-se que a deficiência intelectual não foi obstáculo para o aprendizado da língua portuguesa conforme os objetivos, de ensino, propostos.

Considerando a leitura/escrita e a alfabetização como foco nas habilidades de letramento destaca-se a tese de Oliveira, G. (2010) que se propôs a avaliar um programa de leitura individualizada, conhecido como Programa Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos, para alunos com deficiência intelectual na SRM em uma abordagem de equivalência de estímulos, tendo como sujeitos participantes da pesquisa dois alunos em diferentes estágios de alfabetização.

Como resultado da pesquisa, a autora conclui que o programa contribuiu para elevar o nível de leitura e escrita do aluno com deficiência intelectual e que um

número reduzido de alunos na SRM, em horários distintos, favorece o atendimento individualizado contribui para um melhor resultado da aprendizagem.

Utilizando o mesmo programa – Programa Aprendendo a Ler em Pequenos Passos, a tese de Freitas, Maria. (2012) teve como objetivo identificar quais seriam as habilidades de pré-requisitos em três crianças de nove a quatorze anos, do Ensino Fundamental, matriculadas em escolas regulares, necessárias para o ensino da leitura; bem como verificar as estratégias utilizadas nesse ambiente virtual, para então se construir um programa de ensino mais amplo que fosse capaz de atingir um número maior de alunos com deficiência intelectual.

Como resultados desse estudo, Freitas, Maria. (2012), apontou que após a aplicação dos passos de equivalência, as crianças demonstraram respostas positivas de leitura e escrita e avanço para campos mais complexos, demonstrando ampliação do repertório adquirido.

Seguindo esta linha de discussão da aprendizagem da leitura e da escrita por meio de procedimentos de estímulo e resposta, e atendimentos individualizados de intervenção, Gomes, M. (2014), realiza sua pesquisa de mestrado em uma escola especial da rede privada de São Carlos-SP, tendo como sujeitos participantes 12 pessoas com idades entre 8 e 31 anos considerados analfabetos. Seu trabalho chama atenção para o fato de que é possível ensinar a ler e escrever a pessoas com deficiência intelectual, mas que há necessidade de discussões maiores sobre procedimentos de ensino e aprendizagem e repertórios de leitura e escrita para este público.

As questões relacionadas à escolha de estratégias, ou programas específicos, que possibilitem a aquisição da leitura e da escrita para pessoas com deficiência intelectual, é tema recorrente. Nessa direção a pesquisa de Afonso (2011) propôs avaliar a aplicação de um programa de leitura conhecido como ProgLeit⁶, aplicado e desenvolvido por familiares da pessoa com deficiência intelectual em suas casas, concluindo que este programa tem muito a contribuir, pois, amplia para além do contexto laboratorial e escolar, as possibilidades de aprendizagem deste alunos.

Tripiana-Barbosa (2013), teve como objetivo geral de sua dissertação investigar o efeito de um jogo de tabuleiro como estratégia de ensino de aquisição

⁶ Programa informatizado de ensino individualizado de leitura e escrita denominado Aprender a Ler e Escrever em Pequenos Passos – ProgLeit.

da leitura e da escrita. O resultado da aplicação do jogo a seis pessoas, com idade entre 8 e 44 anos participantes da pesquisa, demonstrou melhoria e ampliação do repertório de leitura, sugerindo que o jogo pode ser empregado como ferramenta para o ensino de leitura e de escrita a pessoas com deficiência intelectual como, estratégias de ensino.

Completando este levantamento bibliográfico, no banco de dados do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), há um total de 80 artigos sobre deficiência intelectual/mental, mas somente nove artigos tratam do letramento e escolarização de alunos com deficiência intelectual, conforme quadro que segue:

Quadro 2 - Artigos no Scielo Sobre Deficiência Intelectual

Descritores	Temas/categorias	Quantidade
Deficiência intelectual (39) Deficiência Mental (41) Total - 80 DI + letramento: 0 DI + leitura e escrita: 0 DI + Leitura: 0 DI + escrita: 1 DI + escolarização: 8	Síndromes	16
	Conceito de DI/DM	4
	Práticas e estratégias e software	8
	Escolarização	8
	Software e programas de ensino	7
	Família	13
	Sexualidade	7
	Inclusão	6
	Outros	11
	Escrita	1
Total		80

Quadro editado pelo pesquisadora/2015 com base nos dados encontrados no banco de dados do Scielo.

Dessa forma, esta pesquisa pode ser relevante e representar mais uma oportunidade de repensar a função social da escola em uma proposta de educação para todos, a partir das interações presentes no cotidiano escolar, envolvendo os alunos com deficiência e sem deficiência, os professores regentes, os professores de apoio à inclusão, o professor de AEE, os demais profissionais da escola, os recursos materiais e humanos de forma colaborativa, assumindo como objetivo de ensino e de aprendizagem a escolarização de todos os alunos, com e sem deficiência.

Outro dado relevante para este trabalho se constitui no fato de que a deficiência intelectual corresponde, de acordo com Pletsch (2012) a 47% dos alunos matriculados em modalidades de educação especial, o que condiz com um levantamento realizado por mim, no início de 2014, nas escolas do município sede

desta pesquisa, aponta que dos 155 alunos matriculados no AEE (Censo 2014), 67% possuem laudo de deficiência intelectual. E corroboram com os estudos de Barroco (2007) e Silva (2014), que apontam que um percentual de 5% da população mundial com deficiência apresenta deficiência intelectual, e com de Borges (2014), que, ao apresentar o número total de matrículas no AEE em 2013 na Regional Catalão-Goiás, aponta que dos alunos público alvo da educação especial 51% são alunos com deficiência intelectual “e se considerarmos que os alunos com deficiência múltipla, em sua maioria, são alunos com deficiência intelectual e outra especificidade, este percentual sobe para aproximadamente 67% das matrículas”, o que justifica também a opção desta pesquisa.

Esta realidade, presente no chão da escola, constitui-se em um grande desafio para professores e todas as pessoas que atuam em escolas e se sentem desorientadas sobre quais caminhos percorrerem para propiciar uma educação que amplie as possibilidades de participação dos alunos com deficiência intelectual nas atividades cotidianas, tendo como objetivo de ensino a escolarização, ou seja, a apropriação do conhecimento vinculado no interior da escola. Assim, levantou-se a seguinte problemática: Como ocorre a construção de conhecimentos e o letramento de alunos com deficiência intelectual matriculados em salas de aulas comuns e em SRM?

A partir desta questão estabeleceu-se como objetivo geral deste trabalho:

- analisar a construção de conhecimento e o letramento de estudantes com deficiência intelectual matriculados em salas comuns de escolas de ensino regular do Ensino Fundamental I.

Foram elencados como objetivos específicos:

1. Identificar e caracterizar as práticas educativas vivenciadas por alunos com deficiência intelectual em sala de aula comum e em salas de recursos multifuncionais, com foco na construção de conhecimento e letramento;
2. descrever as concepções dos professores de salas de aula comum e de recursos multifuncionais acerca de suas práticas educativas envolvendo aluno com deficiência intelectual, com foco na construção de conhecimentos e letramento;
3. analisar resultados de letramento e aquisição do conhecimento de alunos com deficiência intelectual, por meio dos resultados das avaliações internas e externas desenvolvidas por essas escolas.

Estes objetivos estão inseridos no contexto das políticas públicas de educação inclusiva, que orientam as ações de implementação desta modalidade transversal de educação no universo brasileiro e no estado de Goiás, e também da escolarização que é ofertada aos alunos com deficiência como possibilidade de acesso ao saber sistematizado da escola comum.

Tendo como objeto de estudo a construção de conhecimento e o letramento dos alunos com deficiência intelectual, inseridos no contexto da escola inclusiva, e os objetivos geral e específico apontados anteriormente, a abordagem epistemológica adotada nesta pesquisa, bem como a escolha da metodologia estão pautadas na perspectiva histórico-cultural de Vygotski, para quem, segundo Molon (2008, p. 58), “não dissocia teoria e método, portanto na interação teórica, evidencia-se a construção do método e na discussão do método aprofunda-se a reflexão teórica.”

Nesta pesquisa, o referencial teórico e metodológico representa o caminho percorrido para compreender o homem em seu desenvolvimento integral a partir da sua relação articulada às interações com o meio social do qual faz parte, e que é o mesmo para a pessoa com deficiência.

Para compreender o desenvolvimento humano da pessoa com deficiência, esta pesquisa está alicerçada nas discussões que compõem a coletânea “Fundamentos da Defectologia”, de Vygotski (1997), cuja tese central é que a “especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade, e não as proporções quantitativas, distinguem uma criança deficiente intelectual da normal” (VYGOTSKI, 1997, p. 12).

Esta abordagem tem subsidiado a produção de conhecimento na área da educação especial, principalmente os estudos voltados ao processo ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual, o que, neste trabalho, é o fundamento para se compreender o processo de inclusão escolar deste público alvo da educação especial.

Subsidiada pelas leituras, fundamentadas na abordagem histórico-cultural, foi feita a escolha das escolas campo para a coleta de dados. Nesta etapa priorizou-se como instrumentos de coleta de dados a observação participativa, a entrevista na modalidade de grupo focal e a análise de documentos.

A partir dos dados coletados, a análise e a interpretação dos mesmos foram balizadas na metodologia da análise discursivo-interpretativa, fundamentada em

Bakhtin (2009), Fontana (2005) e Spink at All (2004), utilizando elementos da triangulação na organização dos achados da pesquisa.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: no capítulo I são abordadas questões de fundamentação sobre o desenvolvimento humano da pessoa com deficiência, ressaltando a compreensão acerca da constituição da deficiência intelectual e considerações sobre a inclusão de alunos com este diagnóstico, abordados a partir da perspectiva histórico-cultural.

No capítulo II apresenta-se uma discussão sobre as possibilidades de construção de conhecimento do aluno com deficiência intelectual, considerando algumas categorias da abordagem histórico-cultural, como zona de desenvolvimento, formação de conceitos, mediação e a linguagem como constituinte do sujeito.

O capítulo III foi dedicado ao percurso metodológico voltado para uma reflexão sobre os caminhos que nortearam a construção desta pesquisa. Em seguida, é apresentado o capítulo IV que tem por propósito apresentar discussões que subsidiem o conhecimento do leitor acerca dos participantes desta pesquisa em seu cotidiano escolar, seu espaço de convívio profissional.

As discussões dos capítulos V e VI foram dedicadas a análise dos dados produzidos em campo. Por fim, são apresentadas as considerações finais.



<http://reisbloccleo.blogspot.com.br/2015/05/meu-amigo-diferente-e->

CAPÍTULO I

DESENVOLVIMENTO HUMANO, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INCLUSÃO ESCOLAR

As espécies que sobrevivem não são as mais fortes, as mais inteligentes, sim aquelas que se adaptam melhor às mudanças.

Charles Darwin

Buscar um conceito, uma definição para identificar uma pessoa com deficiência intelectual, bem como para especificar o tratamento a ela designado, é uma tarefa árdua que está imbricada dos vários significados, dados à expressão ao longo da história da humanidade, e que sofreu alterações mediante as condições sociais e históricas em que foram produzidos tais sentidos. Para Bakhtin (2009), toda palavra, em sua dimensão semiótica, é um signo produtor de ideologia e como tal ultrapassa sua estrutura significante, interferindo de modo determinante na constituição semiótica da realidade.

O discurso, que dá significado ao conceito de deficiência intelectual, é perpassado pela forma de perceber o mundo e as pessoas em um determinado espaço social e cultural, que vai definindo as formas de interação entre os indivíduos e construindo sentidos acerca do que é normal ou anormal para determinada sociedade (BAKHTIN, 2009). Neste contexto, os instrumentos, que mediam a

construção de conceitos e valores pelo homem, são expressos em símbolos significados no meio cultural onde são produzidos, desse modo,

[...] A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a "ideologia do cotidiano", que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas (BAKHTIN, 2009, p. 11).

As palavras idiota, imbecil, retardado, retardado mental, defeituoso e louco utilizadas para identificar a pessoa com deficiência intelectual, ao longo da história da humanidade, só podem ser significadas em sua complexidade si entendidas à luz da ideologia que as produziu. É, também, à luz desta compreensão que estão as possibilidades de superação dos conceitos de não aprendizagem e do preconceito que rondam até os dias atuais estas pessoas.

No intuito de compreender os conceitos e valores atrelados à pessoa com deficiência intelectual, inseridos em contextos históricos e culturais distintos, vários trabalhos, pesquisas e livros foram produzidos, tais como: Mendes (1995), Pletsch (2013, 2014, 2014a), Barroco (2007), Dechichi (2008), Mazzota (2011), Jannuzzi (2012), Veltrone; Mendes (2012) e Lago (2014), na perspectiva de eliminação das barreiras construídas historicamente acerca do desenvolvimento da pessoa com alguma deficiência. Corroborando com Lago (2013, 2014) se entende que para compreender os processos de construção da proposta de inclusão de alunos com deficiência intelectual é preciso traçar, ainda que de modo resumido, o percurso histórico da deficiência intelectual.

Até a era cristã, a história das civilizações foi marcada pelo menosprezo e extermínio daquele que era, naquela época, compreendido como incapacitado. Esta situação, mais próxima da conhecida civilização atual, esteve presente em diferentes momentos da história como garantia da manutenção do padrão humano tido como aceitável em determinada cultura. Por exemplo, em comunidades espartanas onde o culto ao corpo, ao belo, ao forte era norteador da concepção de homem, que deveria ser um grande guerreiro, aquele que nascia franzino, com alguma deficiência era exterminado, jogado literalmente em um precipício, largado à própria sorte (GARGHETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013; PLETSCHE, 2014).

Esta fase foi denominada como *exclusão total*, em que o indivíduo com deficiência era considerado uma “coisa”, destituído de alma e, segundo Dechichi (2008, p. 163), “as práticas de abandono ou extermínio das pessoas que tinham qualquer tipo de deficiência eram atitudes legitimadas nas sociedades, de uma forma geral”.

Já na era cristã, entre os séculos IV e XV, conhecida como a idade das trevas, em que tudo era explicado a partir de uma concepção transcendental, fundamentada em uma visão teológica para explicar os fatos relacionados aos acontecimentos da vida em sociedade, o modo de visualizar a deficiência se modificou sutilmente (GARGHETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013).

A deficiência intelectual e o desenvolvimento humano eram vistos como algo pré-formado, sem qualquer relação com o contexto social e, embora não se admitisse o extermínio e a violência dos deficientes, pois estes foram elevados ao *status* de “humano” proveniente de Deus, os cuidados para com eles, conforme salienta Pletsch (2014), refletiam a ambivalência entre caridade/castigos para uns e segregação/proteção para outros. De acordo com a referida autora, os cuidados eram oferecidos em asilos e conventos, que proporcionavam alimentação e proteção. Os que apresentavam um comportamento considerado herege, pela Igreja, eram vitimados pela Santa Inquisição para purificação de seus pecados.

Este período foi caracterizado pelo atendimento em instituições assistenciais com fins filantrópicos ou religiosos. Não se observa até aí preocupação com a educação dessas pessoas. O atendimento ainda estava centrado apenas na manutenção da alma do indivíduo, sem preocupação com os aspectos biológicos ou sociais, é a fase da *segregação social* (MAZZOTA, 2011; JANUZZI, 2012).

A partir do século XVI, considerado um marco na educação especial, devido ao surgimento dos primeiros escritos sobre o assunto, muitas descobertas foram feitas na área médica e a visão religiosa foi, de forma gradativa, sendo substituída por uma compreensão científica dos fenômenos biológicos e da natureza, e dos escritos sobre o ensino da criança surda que são produzidos neste período (BARROCO, 2007; BUENO, 1993; MAZZOTA, 2011; JANUZZI, 2012; PLETSCHE 2014).

O maior avanço considerado é olhar para os indivíduos na condição de deficientes e reconhecer a necessidade de atendê-los educacionalmente. Neste novo momento histórico, a concepção da deficiência ganha contornos de uma

concepção médico-científica, que vai superando a visão religiosa da deficiência e já, em meados da década de 1970, surge a *fase da integração social* que, de acordo com Dechichi (2008, p. 164), a “meta era integrar esses indivíduos em ambientes educacionais os mais próximos possíveis daqueles oferecidos pela cultura à pessoa considerada normal”. Porém, o foco continua sendo a deficiência e não a pessoa.

Já em meados da década de 1990, os movimentos sociais pelos direitos humanos, o avanço das pesquisas e a valorização da diversidade fazem surgir no cenário mundial, permeado pelo discurso da educação para todos, e do documento de Salamanca (1994), a *fase da inclusão*. O desafio desse momento histórico é construir uma nova visão da deficiência com foco na pessoa e não na deficiência, sendo este parâmetro a grande mudança entre a fase da integração e a da inclusão (RODRIGUES, 2006).

Essa nova postura requer a construção de novos significados para definir e identificar a pessoa com deficiência intelectual. E as discussões que seguem, neste trabalho, são fundamentadas nas considerações de Vygotski (1997, 2007, 2008, 2014) acerca da construção de novos paradigmas que refletem a mudança na visão da deficiência de um aspecto quantitativo para um qualitativo.

Postura que requer uma nova compreensão do desenvolvimento humano marcado pela deficiência. Na década de 1924 a 1931, Vygotski realizou diversos estudos neste sentido, buscando compreender quais processos de desenvolvimento são realizados pelo ser humano caracterizado pela deficiência. Estes estudos fazem parte da coleção intitulada: “Obras Escolhidas – Tomo V - Fundamentos da Defectología” por Vygotski, L.S.⁷, que era uma parte dos estudos na área da Psicologia voltada para a compreensão da deficiência, e, por isso mesmo, muitas vezes foi concebida como uma Psicologia menor.

Esta coletânea abrange ensaios, palestras e prefácio de Vygotski e, nas últimas décadas, no Brasil, tem sido utilizada nas discussões de muitos estudiosos sobre o desenvolvimento do ser humano afetado por algum tipo de deficiência. O ponto principal da tese abordada é o aspecto qualitativo, que permite a possibilidade da defectologia, pois, tem como objeto específico e metodicamente delimitado de

⁷ As citações desta obra foram traduzidas do espanhol pelo pesquisador, e conserva, nas citações indiretas, os termos originais utilizados por Vygotski presentes na obra lida, tais como: retardo mental, retardado, atraso, defeito.

estudo e conhecimento, o desenvolvimento da criança com deficiência, buscando estabelecer as leis gerais deste desenvolvimento.

1.1 O Desenvolvimento Humano e a Deficiência

Em “Fundamentos de Defectologia”, Vygotski (1997) realizou uma discussão em busca de uma nova compreensão, um novo olhar, para entender o desenvolvimento de uma criança com deficiência. Pontua suas considerações enfocando uma mudança quanto ao entendimento da deficiência, que, na defectologia tradicional, estava alicerçada em concepções quantitativas do desenvolvimento humano e se reduzia aos aspectos mais e menos desenvolvidos, determinando assim o grau de insuficiência do intelecto, que não se preocupa em antes “experimentar, observar, analisar, diferenciar e generalizar, descrever e definir qualitativamente” (VYGOTSKI, 1997, p. 11) o desenvolvimento diferenciado pela deficiência, reconhecendo a sua estrutura organizacional.

Dessa forma, compreender o desenvolvimento humano da pessoa com deficiência, segundo Vygotski (1997), é compreender os princípios de sua teoria geral do desenvolvimento humano; que abrange, para ele e seus seguidores, o desenvolvimento natural e cultural dos seres humanos nos processos de formação da sua personalidade.

Os aspectos naturais são regidos por mecanismos biológicos e os culturais por leis históricas, e se modificam dialeticamente na medida em que as funções orgânicas são transformadas sob a ação das funções culturais e estas pelo amadurecimento das funções biológicas, fazendo surgir os processos psicológicos superiores que determinam as características que diferenciam o ser humano dos outros animais. Desse modo, compreende-se por funções naturais ou orgânicas, semelhante em todos os seres vivos

Aquelas que compõem o equipamento biológico com o qual a criança conta nos primórdios de seu desenvolvimento como os reflexos inatos, as reações automáticas, as associações simples, a memória imediata. [...] E por funções psicológicas superiores (ou funções corticais superiores, funções psíquicas superiores ou funções culturais) entendem-se aquelas de origem social, que só passam a existir no indivíduo ante a reação mediada com o mundo externo. (BARROCO, 2007, p. 247).

O homem cultural “é aquele que, vivendo com outros homens, apropria-se e cria formas mediadas de estar no mundo, de apreendê-lo, de transformá-lo” (BARROCO, 2007, p. 245). A pertença à espécie humana é mediada, primeiramente, pelo código genético e, em segundo lugar, pela apropriação das características humanas historicamente construídas. Assim, homens humanizados são aqueles que se apropriam da ação de pensar, planejar antecipadamente suas ações, comunicar-se por meio da linguagem, agir de forma consciente para nutrir suas necessidades humanas. É significado a partir das interações sociais que estruturam os processos psicológicos superiores e conscientes, e vivencia o processo de se educar, tornando-se capaz de trabalhar e transformar a natureza ao mesmo tempo em que é por ela transformado (LEONTIEV, 1978; LURIA, 2014).

A linha divisória entre o homem e outros animais é a sua capacidade de falar, produzir signos e instrumentos que mediam suas relações no mundo, por isso “os processos humanos têm gênese nas relações sociais e devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural. O homem significa o mundo e a si próprio não de forma direta, mas através da experiência social.” (GÓES, 2002, p. 98).

Pela mediação do outro, revestida de gestos, atos e palavras, a criança vai se apropriando e elaborando as formas de atividades práticas e mentais consolidadas de sua cultura, em um processo em que o pensamento e a linguagem se articulam dinamicamente, seu desenvolvimento vai se efetivando, seu processo educativo vai sendo construído (FONTANA, 2005). É como se a criança tivesse dois nascimentos: um biológico e outro cultural, na medida em que é imersa no meio social a que pertence, pois, segundo Pino (2005, p. 47), “as funções culturais têm que se instalar no indivíduo”.

O processo de formação das estruturas superiores complexas e conscientes não ocorre na pessoa de forma direta, mas por meio de instrumentos exteriores ao seu organismo, que fazem a ponte na interação entre a criança, o adulto e o meio social, criando as possibilidades de interiorização de hábitos e costumes historicamente produzidos (PINO, 2005).

Segundo Vygotski (1997, p.29), “todas as formas superiores da atividade intelectual, são iguais a todas as demais funções superiores, se tornam possíveis somente sobre a base do emprego das ferramentas própria de sua cultura”. A linguagem, por exemplo, é uma ferramenta que possibilita a mediação do

conhecimento entre a criança e o outro. Esta adaptação artificial é denominada instrumentos e está orientada ao domínio dos processos de conduta da criança. Assim, em seu desenvolvimento a criança vai se equipando de várias ferramentas, e o que a distingue de um adulto ou de outra criança mais desenvolvida é o nível e o caráter de seu equipamento cultural, de seus instrumentos (VYGOTSKI, 1997).

O desenvolvimento humano acontece nos dois sentidos, o natural e o cultural, na medida em que o indivíduo vai dominando os instrumentos sociais a sua volta e realizando a adaptação de seu desenvolvimento natural. Os dois caminhos, embora distintos, fundem-se no percurso natural da evolução humana (VYGOTSKI, 1997; PINO, 2005; CARNEIRO, 2008) .

O caminho para o desenvolvimento da criança com deficiência é o mesmo para a criança sem deficiência, porém, nesta última

Ambos os planos do desenvolvimento – natural e cultural – coincidem e funcionam um com o outro. Ambas series de modificações convergem, se misturam mutuamente e constituem, em essência, a série única de formação sociobiológica da personalidade. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se realiza em meio cultural, se transforma em um processo biológico historicamente condicionado. [...]. Na criança deficiente não se observa essa fusão; ambos planos de desenvolvimento geralmente divergem mais ou menos marcadamente. A causa dessa divergência é o defeito orgânico. (VYGOTSKI, 1997, p. 26).

Isto acontece porque os instrumentos, historicamente, inventados e aperfeiçoados pelo homem e os aparatos psíquicos estão voltados para o desenvolvimento normal. E quando uma deficiência aparece no processo de enraizamento da civilização em uma criança cria um obstáculo em seu tipo humano biológico estável de humanização, provocando a perda de algumas funções, a insuficiência de alguns órgãos, a reestruturação do desenvolvimento em novas bases, o que dificulta a internalização dos processos culturais pela criança com deficiência, seguindo um padrão normal de desenvolvimento, uma vez que o desenvolvimento atípico, condicionado pela deficiência, não consegue internalizar de forma direta e indireta a cultura, como acontece com a criança normal (VYGOTSKI, 1997).

Isto se deve ao fato de que, tudo na sociedade está condicionado à realização de um padrão humano sem deficiência. Assim, para a Defectologia moderna daquela época, “a criança, cujo desenvolvimento está complicado pelo

defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, mas desenvolvida de outro modo” (VYGOTSKI, 1997, 12).

Vygotski (1997, p.14) destaca ainda um dado importante a ser considerado no desenvolvimento alterado pela deficiência, que é “o duplo papel que desempenha a deficiência orgânica no processo de desenvolvimento e da formação da personalidade da criança”, pois se por um lado ele representa o menos, a limitação, a debilidade, o desenvolvimento reduzido; por outro faz surgir, precisamente porque cria dificuldades, um estímulo ao avanço elevado e intensificado do indivíduo, pois a formação das funções superiores ocorre sob pressão. Nenhuma criança irá falar se não sentir esta necessidade. Este estímulo constitui a tese central da defectologia que diz que

Todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação. Por isso o estudo dinâmico da criança deficiente não pode limitar-se a determinar o nível e gravidade da insuficiência, uma vez que inclui obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios, ou seja, substitutivos, reorganizadores e niveladores, no desenvolvimento e na conduta da criança (VYGOTSKI, 1997, 14).

No campo da Defectologia, essas leis gerais do desenvolvimento, via compensação, são iguais para todas as crianças, o que há de peculiaridade na organização sócio-psicológica da criança com deficiência é que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais. Não cabe aqui uma visão otimista da compensação, entendendo-a como um processo de eliminação da deficiência, mas compreendê-la inserida no meio social e cultural como um processo a ser desenvolvido de modo positivo, o que leva a enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes (GÓES, 2002).

No estudo do desenvolvimento da criança com deficiência, os processos de compensação são tão importantes quanto para a criança sem deficiência, pois a adaptação surge em função da inadaptação. Em uma sociedade falante, aquele que não fala está inadaptado até que fale. Condição alcançada mediante a necessidade de se comunicar, e, ao buscar se apropriar dos instrumentos socialmente estabelecidos para isso, no caso a linguagem, estará realizando uma compensação da deficiência, e, ao alcançar o objetivo final, terá realizado uma adaptação (VYGOTSKI, 1997).

O desenvolvimento da personalidade humana é impulsionado por aquilo que lhe falta, a deficiência representa o próprio estímulo para a realização de sua compensação, funciona com um dique, onde se acumulam a força motriz fundamental do desenvolvimento e o objetivo final do projeto de vida, que está orientado para sua realização social (VYGOTSKI, 1997).

A deficiência de um órgão ou de uma função é de ordem biológica, e o desenvolvimento de uma criança será menor ou maior, pois, “sob as influências das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera” (LEONTIEV, 2014, p.59). Nesse sentido, o que “define o destino da personalidade, em última instância, não é a deficiência em si, e sim suas consequências sociais, sua realização sócio-psicológica” (VYGOTSKI, 1997, 45).

A teoria da compensação, fundamental nos processos de criação de caminhos alternativos para a construção do conhecimento pela criança com deficiência intelectual, pode ser entendida a partir de diferentes posicionamentos. Indo da magia/misticismo alicerçada no Cristianismo para quem o sofrimento, a deficiência é uma dádiva, passando pelo do otimismo científico, que vê na deficiência as forças necessárias para superá-la e se divide em dois polos, o do sucesso e do fracasso. Segundo Régio Vicariato (VYGOSTKI, 1997), nesta perspectiva, a compensação assume uma postura ingênua em que um órgão deficiente é substituído por um outro não deficiente, até a compensação como reação da personalidade ao defeito, que dá início a novos caminhos indiretos de desenvolver-se.

A força da compensação da deficiência para Vygotski (1997) está em uma educação voltada para a superação dos obstáculos impostos, para o futuro. É por ela que o desenvolvimento da personalidade humana se constroi. Por isso, “a educação de uma criança anormal deve basear-se em uma elevada noção da personalidade humana, e na compreensão de sua unidade e integridade orgânica” (VYGOTSKI, 1997, p. 46). Para realizar este intento é necessário ter claro que os caminhos, que não se alcançam pelo percurso direto, serão substituídos por um caminho alternativo de desenvolvimento cultural, que para o surdo é a Libras, para o cego é o *Braille*. Assim, para a deficiência intelectual é necessário criar um sistema de caminhos alternativos indiretos de desenvolvimento cultural semelhantes ao que o Braille é para o cego e a Libras é para o surdo.

Para se construir caminhos alternativos, que levem a pessoa com deficiência intelectual ao aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato), é preciso conhecer e entender quais caminhos distintos essa criança percorre para realizar seu desenvolvimento, ou seja, seu processo de apropriação dos instrumentos e aparatos psíquicos que compõem seu aparelho cultural. Este assunto é o tema da discussão que segue.

1.2 Deficiência Intelectual: um conceito não estigmatizante em construção

Tendo como premissas as discussões anteriores acerca do desenvolvimento humano, singularizado pela deficiência como uma construção histórica e culturalmente determinada, e que segue o mesmo caminho do desenvolvimento humano condicionado da pessoa normal, buscar-se-á compreender a deficiência intelectual em uma perspectiva da formação de sua personalidade e da conduta modificada por obstáculos, no desenvolvimento dos processos de formação das funções psicológicas superiores.

O conceito de deficiência intelectual, segundo Vygotski (1997), é o mais difícil de ser definido e caracterizado pela educação especial, pois não há uma forma exata de reconhecer o verdadeiro caráter e grau da deficiência. O mesmo envolve um grupo heterogêneo de crianças, indo desde crianças patologicamente doentes a crianças com aspectos físicos normais, mas que têm um desenvolvimento atrasado em função das condições de vida e de educação a que são submetidas (crianças socialmente deficientes). A deficiência intelectual deixa de ter somente causas orgânicas. A situação de deficiência muitas vezes acontece em decorrência de condições específicas do meio social onde a criança vive e que pode ser desfavorável ao seu desenvolvimento cultural.

Em outros termos, o desenvolvimento, fruto da síntese entre os aspectos orgânicos, socioculturais e afetivos, manifesta-se de forma peculiar e diferenciada em sua organização sociopsicológica. Assim, não podemos avaliar suas ações e compará-las com as das demais pessoas, pois cada pessoa se desenvolve de forma única e singular (PLETSCH, 2014, p. 120),

Não existe uma personalidade socialmente neutra, como por exemplo pode se pensar acerca da deficiência intelectual com maiores complicações. Torna-se necessário um estudo verticalizado para compreender e identificar a personalidade que sinaliza a presença da deficiência intelectual a partir de seu desenvolvimento e que leve a superar as consequências sociais da deficiência que a acentuam, a alimentam e a consolidam. Destaca-se que para realizar as transformações que o momento histórico requer que os mesmos propósitos aplicados à educação comum possam atender também à educação especial (VYGOTSKI, 1997). O autor enfatiza que a primeira mudança é enfrentar uma compreensão diferente sobre

O fim e a tarefa prática que deve encarar o estudo da criança mentalmente retardada. Não é o estudo pelo estudo em si, mas o estudo para encontrar as melhores formas de ações práticas, para resolver a tarefa histórica de superar realmente o retardo mental, esta enorme calamidade social que é uma herança da estrutura de classe da sociedade (VYGOTSKI, 1997, 132)

É ter um enfoque positivo e que contribua para diferenciar a criança com deficiência intelectual da massa geral de crianças que apresentam outras perturbações mentais, conforme já mencionado. Para Vygotski (1997, p. 132), “é possível comprovar o fato do retardo mental, porém é difícil definir sua essência, a origem e o destino do desenvolvimento dessa criança”. O autor ressalta, ainda, que o objetivo principal dos estudos relacionados à criança com deficiência intelectual deve ser pautado em seu desenvolvimento e nas leis gerais que o regem, e que, ressalte-se, novamente, é o mesmo da criança sem deficiência.

No caso da deficiência intelectual, quando se toma como parâmetros somente os diagnósticos clínicos, Vygotski (1997) critica duramente esta concepção por se centrar na hereditariedade enquanto causa única da deficiência. O diagnóstico clínico não tem como objetivo entender a deficiência intelectual, apenas identificá-la de acordo como o *déficit* e ou a diferença de outro quadro clínico similar. Assim também os testes classificatórios, inclusive o mais conhecido teste de quociente de inteligência (QI), de Alfred Binet, estão fundamentados no que falta ao indivíduo, ou seja, em aspectos negativos da personalidade da pessoa com deficiência.

Pletsch (2014, p. 107), com fundamentos em Mazzota (1987), aponta que “segundo o score obtido no teste de inteligência Stanford-Binet, [...] indivíduos com

deficiência intelectual leve teria um QI entre 68 e 52, moderada entre 51-36, severa entre 35-20 e profunda abaixo de 20". O problema do diagnóstico é que trata a deficiência intelectual como coisa e não como processo. Neste caso, o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, se comparada à criança sem deficiência, fica fora do ponto de vista clínico. Influenciada por esta corrente, a escola desenvolveu seu ensino a partir das noções elementares sobre a natureza da deficiência intelectual.

No começo isto parecia suficiente, porém, como estava pautado na visão negativa, de não aprendizagem, aqueles que eram classificados como não tendo condições para aprender, ficaram fora do ensino comum, sendo encaminhados à escola especial onde recebiam um ensino reduzido, pautado na pedagogia terapêutica e na educação para o trabalho.

O ensino, construído sob o aspecto negativo, impede o desenvolvimento pleno das funções superiores na pessoa com deficiência intelectual. É necessário que a escola se apoie no que a criança é, e não no que lhe falta, e, ao reformular suas práticas de ensino, adotando uma pedagogia ancorada em aspectos positivos, deve compreender que para a

Educação da criança mentalmente retardada é importante conhecer como se desenvolve, não é importante a insuficiência em si, a carência, o déficit, o defeito em si, mas a reação que nasce na personalidade da criança, durante o processo de desenvolvimento, em resposta a dificuldade com que ela tropeça e que deriva dessa insuficiência (VYGOTSKI, 1997, p. 134).

No estudo do desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, Vygotski (1997) aponta três questões fundamentais: a primeira relaciona-se ao que no desenvolvimento da criança com deficiência intelectual trabalha a nosso favor, ou seja, quais são os processos que emergem no próprio desenvolvimento desta que a leva à superação da deficiência; a segunda é sobre qual é a estrutura e a dinâmica da deficiência intelectual em seu conjunto; e a terceira reside em conclusões pedagógicas claras que derivam da compreensão do primeiro e do segundo problema.

Ao responder a estas questões, o autor, pontua que a unidade das leis de desenvolvimento da criança com deficiência intelectual e da criança sem deficiência tem como premissa que as duas seguem a mesma lei de desenvolvimento, únicas

por sua essência e seus princípios, adquirem sua expressão concreta e específica aplicada à criança com deficiência intelectual. O que as diferenciam são duas particularidades. A primeira é que as modificações das estruturas típicas do intelecto não aparecem nas mesmas condições que nas crianças normais de igual idade e que a criança com deficiência intelectual pensa de modo mais concreto e direto. Compreende-se que a criança com deficiência não é uma criança menos desenvolvida que seus pares, mas desenvolvida de outra maneira.

É possível compreender que a criança com deficiência intelectual não está formada somente de deficiências e carências, sendo necessário um novo ponto de vista que reconheça os processos de reestruturação da personalidade frente à deficiência, ou seja, os processos de compensação, caminho para se conhecer de forma adequada e correta esta criança, é deslocar o olhar do indivíduo para o social (CARVALHO, 2004).

Como já foi pontuado, os processos de compensação surgem a partir da própria limitação que se torna a força motriz para a superação do sentimento de menos valia por ele provocado, fazendo surgir a tendência reativa de superação, que possibilita se elevar a um nível superior. Na criança com deficiência intelectual, este sentimento representa a primeira fragilidade da compensação a ser por ela realizada, porque “a dificuldade na criança mentalmente retardada consiste em que ela é muito acrítica na atitude sobre si mesma para chegar a ser consciente de sua própria insuficiência e extrair uma conclusão eficaz para superar seu retardo” (VYGOTSKI, 1997, 135).

A criança intelectualmente fragilizada possui uma autoestima muito boa sobre si mesma, não se reconhecendo, às vezes, como pessoas com deficiência e não criando as reservas de energia necessárias para compensar a sua deficiência. Sua debilidade não representa uma força motriz para levá-la a querer vencê-la, sendo necessário outros caminhos que para Vygotski (1997, p.37) está “na vida social coletiva da criança, na sociabilidade de sua conduta, nas quais encontra o material para construir as funções internas que se originam no processo do desenvolvimento compensatório”.

A autoconsciência crítica, conforme Lúria (2014, p.58), “era o produto final de um desenvolvimento psicológico socialmente determinado e não seu ponto de partida primário”. Ou seja, o processo de educação social da criança com deficiência está associado ao seu impulso para a realização da compensação, criando

caminhos para a formação das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, a educação inclusiva deve ter como plano de desenvolvimento da pessoa com deficiência que sua conduta cultural segue leis especiais, que ela tem necessidades especiais e meios especiais para superar as limitações impostas pelo desenvolvimento cultural caracterizado pela deficiência.

No processo de compensação, em que se destaca a coletividade como fator de desenvolvimento cultural para as crianças com deficiência intelectual e crianças sem deficiência, ressalta-se que as funções psíquicas superiores recorrem aos mais diversos caminhos para se realizarem. Para ilustrar, Vygotski (1997) aponta o surgimento e o desenvolvimento do pensamento como função superior ligada à linguagem, demonstrando que

A linguagem se desenvolve inicialmente como meio de comunicação, de compreensão recíproca, como uma função comunicativa, social. A linguagem interior, quer dizer, a linguagem com a qual o homem pensa, aparece mais tarde, e tem fundamentos para supor que seu processo de formação se realiza somente na idade escolar. O caminho que segue a linguagem para transformar-se em meio de comunicação, como função de conduta social, coletiva, é o caminho que segue a linguagem para transformar-se em meio de pensamento, em função psicológica individual, dá uma ideia da lei que rege o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esta lei pode se expressar do seguinte modo: toda função psicológica superior, no processo do desenvolvimento infantil, se manifesta duas vezes, a primeira como função da conduta coletiva, como organização da colaboração da criança com o ambiente; depois como função individual de conduta, como capacidade interior de atividade do processo psicológico no sentido estrito e exato desta palavra. Do mesmo modo, também a linguagem se transforma de meio de comunicação a meio de pensamento. (VYGOTSKI, 1997, p. 139)

Este exemplo mostra um desenvolvimento cultural que segue um caminho natural, porém, quando este se revela impossível pelo percurso natural, pois processo de síntese entre o desenvolvimento biológico e cultural é marcado pelas deficiências, como no caso da deficiência intelectual, ele se faz por caminhos indiretos ou alternativos e pode variar de criança para criança, de acordo com suas necessidades e o meio cultural em que ela vive, e se constituem em subsídios para a transformação da deficiência biológica pela formação de novas funções (CARVALHO, 2004).

A educação tem papel importante na formação das funções superiores da criança com deficiência, esta relevância torna-se um grande problema ao seu desenvolvimento positivo, pois a maior parte das escolas enxerga nestas crianças apenas a sua insuficiência, sua deficiência intelectual e todos os aspectos restantes de sua personalidade são considerados secundários e dependentes da deficiência intelectual (VYGOTSKI, 1997; GÓES, 2002).

Em um resumo publicado na revista “Problemas de Defectologia”, em 1929, Vygotski (1997) fala sobre o desenvolvimento cultural da criança ressaltando que o mesmo não é só apropriação do conteúdo da experiência cultural, mas também dos métodos e modos da conduta cultural e do pensamento. Aprende a utilizar os signos históricos e culturalmente construídos pela humanidade de tal maneira que as formas elementares e primitivas de conduta se convertem em atos e processos culturais mediados. Para este autor, o processo de desenvolvimento cultural das funções psicológicas superiores passa por quatro estágios:

1. O primeiro é o estágio das formas culturais de conduta naturais e primitivas, ou das mais primitivas (a realização de operações aritméticas mediante a percepção direta da quantidade).
2. O segundo estágio é a denominada psicologia ingênua, quando a criança vai acumulando certa experiência com respeito aos meios de conduta cultural, porém não sabe valer-se destes meios.
3. O terceiro estágio – o dos atos exteriormente mediados – a criança já sabe utilizar corretamente os signos exteriores para efetuar uma operação determinada (contar com os dedos e outros). Por último,
4. O quarto estágio se caracteriza pelo fato de que o signo exterior é substituído pelo interior, e o ato passa a ser interiormente mediado (cálculo mental, linguagem planejada). As anomalias no desenvolvimento cultural da criança mentalmente retardada [...] consiste em que essa criança permanece ou se demora durante um prazo mais prolongado que a criança normal em um dos estágios enumerados no desenvolvimento cultural (VYGOTSKI, 1997, p. 347)

Ao analisar os estágios de desenvolvimento cultural é possível identificar o que Vygotski (1997) definiu como deficiência primária e deficiência secundária. A primeira está relacionada aos estágios naturais mais primitivos, de origem biológica, e a secundária, de origem social, é estabelecida pelas interações do indivíduo com o meio cultural a que pertence. O processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual é discutido por Anache e Martinez (2011, p. 47), que ressaltam que a “deficiência, seja ela de que grau for, causa impacto no ambiente, e poderá

ser fonte geradora de possibilidades ou limitações, portanto todo trabalho seria para evitar que o defeito primário se constituísse em defeito secundário”.

Novamente, a questão da educação aparece como forma de humanização da relação da pessoa com o mundo, é a sua capacidade de significar os signos ou de criá-los semioticamente que a constitui como sujeito social. Neste aspecto o processo de desenvolvimento cultural deve ser encarado com intencionalidade, e a de compensação realizará sua dimensão de vitória ou derrota, pois as consequências relacionais desta interação podem produzir efeitos positivos ou negativos, de acordo com o desafio posto por esta ação, uma vez que a deficiência é significada socialmente e as possibilidades de formação das funções psíquicas superiores estão dadas de acordo com o contexto sociocultural onde a pessoa com deficiência realiza suas interações.

É na partilha com o meio social, mediado pela linguagem e interação com o outro que os órgãos das funções superiores vão sendo formados (VYGOTSKI, 1997; CARVALHO, 2004; CARNEIRO, 2008).

Na deficiência intelectual, as funções psíquicas se compensam por completo ou em parte com o intenso desenvolvimento de outra. Por exemplo, para Vygotski (1997, 14-15) “uma memória frágil se compensa com a compreensão elaborada, que serve para a capacidade de observar e recordar. Uma vontade débil e insuficiente se vê compensada pela sugestibilidade e pela tendência à imitação”. Assim, todo processo de formação da personalidade incompleta deve preservar a sua intencionalidade final, a completude de seu papel social.

Como é possível notar, as discussões sobre a deficiência intelectual apontada por Vygotski (1997) no que se refere a sua identificação, definição e possibilidades de aprendizagem atravessaram o tempo e o espaço e se constituem, até os dias atuais, em um dos desafios da educação inclusiva. Encontrar uma nomenclatura e uma definição que viabilizem a diminuição de fatores estigmatizantes da mesma e se abram às possibilidades educativas efetivas nas escolas comuns, é objetivo de vários órgãos oficiais, como a AADID, que norteia os documentos da educação inclusiva, e de vários autores como Almeida (2004), Anache e Martinez (2005), Dechichi (2008), Pletsch (2014) e Lago (2014).

Desse modo, vários conceitos foram formulados ao longo da história da humanidade e refletem os anseios próprios de cada época. No intuito de não alongar

nesta discussão, uma vez que há uma gama considerável de literatura⁸ à disposição de quem deseja se aprofundar na questão, apresentar-se-á um resumo, com base nas autoras apontadas, que evidencia o processo de construção deste conceito no quadro que compõe o Apêndice A, ao final desta escrita.

Neste trabalho, o conceito de deficiência intelectual assumido é o que o compreende o desenvolvimento humano como a “incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade”. (AAMR, 2006, p. 20; apud PLETSCHE, 2014, p. 112).

Esta definição tem influenciado as diretrizes que norteiam os documentos oficiais sobre a inclusão escolar brasileira a partir de sua décima primeira edição, sendo que a definição, classificação e sistema de apoios são da edição anterior (10ª edição, 2006), e substitui o termo mental por intelectual e designa o mesmo público (VELTRONE; MENDES, 2012).

O termo deficiência intelectual foi divulgado durante a Conferência Internacional sobre Inclusão “Sociedade Inclusiva”, realizada em junho de 2001, no Canadá, e deu origem à Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, que destaca três pontos referentes à parceria sociedade e empresas a favor de uma sociedade inclusiva. Juntos deveriam criar condições de espaços com desenho universal, produtos e serviços para atender às pessoas com deficiência.

No ano de 2004, em outubro, a Conferência Internacional de Montreal sobre Deficiência Intelectual deu origem à Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual, que declara no item 5: A) que as pessoas com deficiência intelectual são cidadãos plenos, iguais perante a lei; e no subitem B) que o direito à igualdade não se limita à equiparação de oportunidades, mas que de acordo com o que as pessoas com deficiência intelectual exigem, devem ser garantidas ações afirmativas, adaptações e apoio e que os estados devem garantir a presença, a disponibilidade, o acesso e a utilização de serviços adequados sempre que necessário.

Diante da incorporação do novo termo, Pletsch (2014) aponta que as escassas discussões sobre ambos os termos contribuem pouco para diminuir as concepções estigmatizantes construídas ao longo dos tempos sobre a expressão

⁸ Alguns pesquisadores que abordam a questão da definição, conceito e diagnóstico da pessoa com deficiência intelectual (VELTRONE, A. A., 2011; BATISTA, C.A.M., 2012; FERREIRA, A.C.G.O., 2010; LOPES, P. 2014 entre outros).

deficiência mental, e que este fato se agrava porque o novo conceito, na verdade, propôs apenas a troca dos termos, pois o conceito de deficiência intelectual toma como base o de deficiência mental. Não obstante, diante da dialética que norteia as construções na educação especial, a expressão deficiência intelectual pode indicar uma pessoa que por não ter acesso à escolarização e se manter iletrada possui um *déficit* intelectual, sem, no entanto, apresentar uma deficiência no desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.

Apesar destas considerações a nova definição da AADID sobre deficiência intelectual representa um momento de abertura e de discussão sobre a inclusão dos alunos com deficiência nos espaços das escolas comuns, conservando a característica multidimensional da definição de 1992, compreendendo a deficiência intelectual de forma dinâmica, que supera a visão estática da deficiência e considerando o desenvolvimento da pessoa, as interações ambientais, as atividades educacionais e apoios e a intervenção terapêutica na avaliação e diagnóstico da pessoa, diminuindo o peso dado aos testes de QI para determinar o nível da deficiência (ALMEIDA, 2004; PLETSCHE, 2014; LAGO, 2014).

Outro destaque é a ampliação do conceito em cinco dimensões: Dimensão I - Habilidades Intelectuais - voltadas para a formação das funções superiores como raciocínio, planejamento, pensamento abstrato, entre outros; Dimensão II – Comportamento adaptativo – relacionado ao conjunto de habilidades e conceitos da vida diária da pessoa; Dimensão III – Participação, interação e papéis sociais – é a vida da pessoa em comunidade; Dimensão IV – Contexto – são os aspectos sociais, econômicos e culturais do ambiente onde a pessoa vive; e Dimensão V – Saúde – relacionada aos fatores etiológicos e de saúde física e mental (ALMEIDA, 2004; PLETSCHE, 2014), viabilizando a escolha de apoios e serviços mais adequados a cada caso.

Todo este aparato tem como objetivo avaliar e identificar as pessoas com deficiência intelectual inseridas em um contexto real de vida e, a partir dos resultados, propor os serviços de apoio necessários a cada caso, “reconhecendo as necessidades e as aspirações das pessoas com deficiência intelectual de serem totalmente incluídas e valorizadas como cidadãos e cidadãs” (MONTREAL, 2004, p. 1-2). Em relação aos apoios previstos pela lei, estes podem ser identificados conforme a intensidade em que são necessários:

- Em “*apoio intermitente*” refere-se ao apoio quando necessário. Sua natureza é episódica; nem sempre a pessoa precisa dele, ou o requer em curta duração, em momentos de transição em determinados ciclos da vida. [...]
- O *limitado*, trata-se de apoio intensivo, de tempo limitado, porém não intermitente. Envolve menos profissionais, sendo de menor custo.
- O *apoio extenso* caracteriza-se por sua regularidade (pode ser diária), pelo menos em algumas áreas, como a vida familiar, a profissional, etc., sem limitação de tempo.
- *Apoio generalizado*: é marcado por sua constância e elevada intensidade, em diferentes áreas, exigindo maior número de profissionais envolvidos, e maior direção que o apoio extensivo ou tempo limitado (BARROCO, 2007, p. 231).

Os sistemas de apoios se referem aos recursos e às estratégias utilizadas para favorecer o desenvolvimento, a autonomia, a interação e a inclusão escolar e social da pessoa com deficiência intelectual. Nesta nova abordagem, os aspectos qualitativos estão em maior evidência que os aspectos quantitativos embora ainda componham, juntos, os processos avaliativos da deficiência, ao considerar o processo de construção de conhecimento da pessoa com deficiência.

1.3 Educação inclusiva, serviços de educação especial e ensino colaborativo

A Inclusão Escolar é um movimento que surge e fortalece com as transformações sociais, e vinculada aos eventos e conferências que tratam da educação, principalmente das pessoas com deficiência. Conforme Mendes (2006) o anseio do meio social sugere, diante das mudanças, a busca de novas formas de assegurar a presença e a participação na comunidade das pessoas com deficiência, bem como a promoção de habilidades, da imagem social, da autonomia, e do empoderamento dessas pessoas. Neste cenário, a política inclusiva

Objetiva oportunizar a educação democrática para todos, considerando ser o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, e incluir o educando com necessidades educacionais especiais no ensino regular comum. [...]...aponta para a democratização do espaço escolar, com a superação da exclusão de pessoas que apresentam necessidades especiais e da dicotomia existente entre ensino comum e a educação especial (OLIVEIRA, I., 2011, p. 32).

Nesta perspectiva, Vygotski (1997), embora não tenha vivido e participado do movimento da inclusão, uma vez que seus escritos datam do início do século XX, quando na Rússia houve uma revolução na organização da escola em busca de uma educação social e pública de qualidade que atendesse à demanda daquele momento, já defendia os mesmos princípios da educação geral para as escolas especiais de sua época.

Esta compreensão, em relação ao ensino compartilhado entre educação especial e educação geral, traz luz a esta fase caracterizada pela educação inclusiva, pois ele considerava que a parceria entre a educação da pessoa com deficiência e da pessoa sem deficiência poderia vencer a antissocialidade provocada pelo conceito negativo atribuído ao ensino nas escolas especiais e constituído socialmente ao longo da história da humanidade que, subjetivamente, ainda mantém o conceito negativo acerca da deficiência até os dias atuais.

Fato este evidenciado quando o acesso é garantido, mas não possibilita a chegada ao conhecimento veiculado na escola. Os alunos, público alvo da educação especial, dentre eles os com deficiência intelectual, que antes eram invisíveis e agora se tornaram visíveis, criaram um desafio para as escolas e professores para implantarem a política inclusiva em seus espaços. De acordo com Oliveira, I. (2011, p. 40), “há necessidade de criar ações concretas envolvendo os docentes, tanto do ensino comum quanto da educação especial”.

A educação, para Vygotski (1997), primeiro teria uma função social para a pessoa com deficiência ou não, e colocaria em movimento o desenvolvimento estagnado, numa perspectiva dialética, pois tanto é preciso educar a pessoa com deficiência para viver em sociedade, quanto a não deficiente. Só assim seria possível a construção de uma escola e uma sociedade inclusiva, pois todos estariam envolvidos no conceito de que a diferença é uma condição inerente à pessoa, e não a grupos específicos e isolados. Esta compreensão ainda não tem uma clareza efetiva para as escolas que ofertam a educação inclusiva. E o aspecto que, para Vygotski (1997), é condição necessária para a construção das funções superiores, por meio da compensação, a sociabilidade para a escola é motivo de não ensino.

Nesta proposta de inclusão escolar o conceito de deficiência intelectual foi muitas vezes questionado, em busca de um termo menos estigmatizante, e que apontasse para as possibilidades educacionais da criança na condição de deficiente intelectual, e superasse a perspectiva negativa que os termos, anteriormente

utilizados ao longo da história da humanidade em uma tentativa de responder aos anseios de cada época, como: idiota, retardo mental, imbecil, entre outros, provocaram. Esta visão limitada da deficiência produziu uma educação especial também reduzida, voltada para a terapia ocupacional, além de segregar o aluno com deficiência do convívio social.

Nos dias atuais, a deficiência intelectual é compreendida a partir de fatores socioculturais, contemplando uma dimensão multidimensional, influenciada pelo pensamento interacionista de Vygotski (1997), e aponta para a necessidade de práticas intencionais de ensino com estes alunos.

As tentativas de conceituar a deficiência intelectual representam a mudança na ideologia da sociedade atual, que busca a qualidade e a participação ativa na vida social, o ingresso no mercado de trabalho, que requer cada vez mais mão de obra qualificada, e os movimentos em favor dos direitos sociais e de educação para todos, em que se alicerçam as práticas voltadas para a educação inclusiva.

Representa um avanço em relação à integração, pois o foco do ensino é a pessoa e não a sua deficiência, e isto implica em uma reestruturação do sistema escolar enfatizando o ensino, a escola e as condições de aprendizagem oportunizadas, bem como os recursos e apoios que poderão possibilitar o sucesso escolar deste público alvo da educação especial (JANNUZZI, 2012). Mais recentemente, mediante diversas reflexões, a escola é colocada como mediadora na transformação da sociedade, pois a mesma é uma estrutura organizacional social, que faz parte da sociedade. Dessa forma, na

Educação especial há a defesa da inserção e da qualidade de ensino dos deficientes como influenciadores nesse processo de transformação social, na medida em que o torna consciente dos condicionamentos necessários à transformação social. [...] Nessa perspectiva, os recursos são enfatizados como possibilitadores da participação, da apreensão dos conhecimentos necessários ao tempo ao lugar, ao exercício da cidadania (JANNUZZI, 2012, p. 162).

A escola voltada para a realidade da educação inclusiva representa um dos caminhos na constituição da identidade da pessoa com deficiência por ser um espaço onde o conhecimento, historicamente, produzido e acumulado está organizado em forma de conteúdos acessíveis a todas as classes sociais, independentemente de sua condição de humanização, sendo um espaço profícuo para a realização do diálogo, por meio do qual o indivíduo, com deficiência ou não,

significa os conceitos científicos e amplia o seu universo de desenvolvimento pessoal, reforçando a perspectiva de Vygotski (1997), que aponta que quanto maior forem os desafios, a complexidade dos conteúdos e as possibilidades de interação mais diversificadas; maior serão as possibilidades de aprendizado e, por conseguinte, de desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual e do aluno sem deficiência.

Os fatos históricos relacionados à educação especial, que vão desde ações de segregação escolar até a educação inclusiva hoje, foram construídos culturalmente e trazem presentes em suas práticas de ensino as diferentes abordagens sobre a deficiência como resultado da ação humana, da organização econômica de um país, de anseios dos movimentos sociais, e nada significam se não forem postos em relação entre si e com o desenvolvimento humano, permitindo que os indivíduos não se percam no tempo e no espaço. Desta forma, “apropriar-se dos conhecimentos culturalmente produzidos é garantir seu processo de humanização, a sua educação” (VYGOTSKI, 1997, p. 178), e a escola através de seus instrumentos, elege-se como um espaço democrático de educação da pessoa humana.

1.3.1 A política de inclusão e os serviços de educação especial

O processo da Educação Inclusiva, no Estado de Goiás, iniciado a partir do final da década de 1990, trouxe muitas inquietações ao interior das escolas comuns. Esta adesão, em um primeiro momento, representou uma grande transformação nas estruturas da educação escolar em Goiás, no entanto, como Vygotski (1997) demonstra ao falar sobre a transformação do novo homem pós-revolução por meio de uma educação revolucionária, que promoveu a reorganização do ensino ocorrida de cima a baixo nas escolas da antiga URSS e que, segundo ele nas escolas “onde se educa as crianças cegas, surdomudas⁹ e com atraso mental tudo se mantém exatamente como antes da revolução”, parece que nas escolas estaduais o processo de inclusão não causou grande revolução. E até os dias atuais,

⁹ Surdo-mudo, forma como eram designados os sujeitos surdos. Termo equivocado visto que a surdez não implica mudez e os surdos possuem órgãos fonadores, bem como a capacidade de falar – Tartuci – 2001.

compreendidos como o período das duas primeiras décadas do século XXI, é possível perceber que

A insuficiência mental da criança, sua debilidade mental, se colocam, até hoje, em primeiro plano, no problema do atraso mental, como elemento fundamental do mesmo. [...] Todos os outros aspectos da personalidade desta criança são considerados secundários e dependentes, fundamentalmente, do defeito intelectual (VYGOSTKI, 1997, 249).

Nesse contexto é possível deduzir, mediante a discussão sobre a política pública de educação inclusiva no Brasil e em Goiás, que esta vem sendo construída por meio de diferentes modos, significados e regulamentações, de acordo com cada realidade aplicada. Tais questões são amplamente debatidas por vários autores (MENDES, 2006, 2010; JESUS, 2011; MAZZOTTA, 2011; PLETSCHE E GLAT, 2012; JANUZZI, 2012; BUENO, 2013; PLETSCHE, 2014), que teceram um panorama crítico e reflexivo sobre as ações de implementação desta modalidade transversal de educação no universo brasileiro, e também acerca da escolarização que é ofertada aos alunos, público alvo da educação especial. Diante disso, Pletsch (2014), salienta que

A proposta de “educação para todos” é recente na história das sociedades capitalistas, remonta ao final do século XIX e início do século XX na Europa. Tal ideário ganhou força durante a primeira metade do século XX, culminando, após duas grandes guerras mundiais, com a Declaração dos Direitos Humanos de 1948”, no qual se estabeleceu o seguinte princípio: “toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução será obrigatória. (PLETSCH, 2014, p. 39).

Acompanhando este processo mundial da garantia de acesso, da gratuidade e da obrigatoriedade da educação como direito de todas as pessoas, a Constituição Federal do Brasil (1988), em seus Artigos 205 e 206, estabelece que a educação brasileira é direito de todos, devendo ser ministrada com base nos princípios de igualdade, liberdade de aprender, pluralismo de ideias, capacitação profissional, gestão democrática e garantia de qualidade do ensino ofertado. No inciso I e II do Artigo 214 preconiza a erradicação do analfabetismo no país e a universalização do atendimento escolar.

A LDB/96, que é um conjunto de orientações que disciplina a educação escolar, em seu Artigo 4º inciso I, com redação dada pela Lei nº 12.796/13, estabelece a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino a crianças dos quatro aos 17 anos. No inciso III estabelece o AEE gratuito para os alunos, público alvo da educação especial, definida no Artigo 58 da mesma Lei como a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, determinando, quem são as crianças que devem receber o AEE a ser ofertado em classes, escolas ou serviços especializados, de acordo com as peculiaridades da clientela de educação especial. Nesse sentido,

A política inclusiva objetiva oportunizar a educação democrática para todos, considerando ser o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, e incluir o educando público alvo da educação especial no ensino regular comum (OLIVEIRA, I., 2011, p. 32).

Subsidiado pelas políticas nacionais, o governo do Estado de Goiás institui, por meio da Constituição Estadual, Artigos 156 e 173, o formato em que se organizaria a educação especial em Goiás e as formas de cuidados com a pessoa deficiente. Flores (2011) ressalta que os objetivos propostos são robustos, mas que 20 anos depois os resultados alcançados ainda são pífios, principalmente na forma como as escolas se organizam para receberem a criança com deficiência. Tendo a sua constituição como base e também o plano plurianual da educação, no final dos anos 1990, inicia-se o processo de educação especial nas escolas estaduais. Orientado pelo Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, da Seduce, o governo promove a formação de professores na área de inclusão, inicia um processo de adequação arquitetônica das escolas, porém, até os dias de hoje é possível encontrar escolas em que não houve nenhuma mudança para eliminação das barreiras de acessibilidade e professores que se sentem sem preparo para lidar com a realidade da educação inclusiva.

Ao longo destes anos, e nos diferentes governos, medidas foram sendo adotadas para que a garantia de universalização da educação chegasse a todos, incluindo as minorias. No ano de 2010, no governo de Alcides Rodrigues Filho, a SEE, sob a direção da Professora Milca Severino Pereira, lança o novo documento

das Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás para 2011/2012, estabelecendo os princípios norteadores e organizacionais da educação em Goiás naquele biênio, estando esses documentos em vigor até os dias atuais.

Em consonância com as diretrizes nacionais, as diretrizes de Goiás apontam que a educação especial é uma modalidade que perpassa o sistema educacional em todos os níveis e modalidades de ensino, e determinam que a mesma deve ser oferecida com um conjunto de serviços e recursos para complementar ou suplementar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (GOIÁS, 2006).

Entre os serviços oferecidos estabelecem a modulação de profissionais da rede educacional de apoio à inclusão escolar composta por uma equipe multiprofissional, professores de AEE (antigo professor de recurso); profissional de apoio à inclusão¹⁰ (antigo professor de apoio), intérpretes de libras e instrutores de libras e *Braille*, de acordo com a realidade de cada escola.

Este mesmo documento determina que o AEE deve ser ofertado nas SRMs que são institucionalmente organizadas com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos, cujo trabalho de ensino está voltado para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial.

Salienta-se que o AEE deve ser contemplado no projeto político pedagógico (PPP) da escola nos moldes da Res. Nº4 do CNE/2009 que estabelece a função do AEE como complementar ou suplementar por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem a barreira para a plena participação na sociedade e desenvolvimento da aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial.

Assim, o AEE em Goiás, a ser ofertado nos CAEEs, está organizado em áreas de habilidades, sendo 1ª Área – Comunicação e Códigos – voltada para os alunos com deficiência auditiva, visual ou que necessitem de mediação referente à linguagem oral/gráfica; 2ª Área – Desenvolvimento cognitivo – destinada a

¹⁰ As Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012 adota o termo profissional de apoio à inclusão em substituição ao termo professor de apoio à inclusão ao se referir ao professor com formação preferencial em pedagogia e curso na área da educação especial, que atuaria na sala de aula, para atender a alunos com deficiência. Neste trabalho utilizar-se-á o termo: professor de apoio à inclusão, considerando a formação inicial do mesmo em curso de licenciatura ou magistério e porque na modulação das escolas campos é a nomenclatura que aparece e é desta forma que os educadores que exercem esta se identificam.

estudantes com *déficit* intelectual, embora também possa ser aplicada aos casos de deficiência auditiva, TDAH e em alguns casos de dificuldade de aprendizagem. Visa ao atendimento relacionado ao desenvolvimento das seguintes funções: atenção, abstração, generalização, percepção, linguagem, criatividade, memória, raciocínio lógico e outras.

A 3ª Área - Enriquecimento curricular – voltada para os casos de altas habilidades/superdotação; a 4ª Área - Tecnologias assistivas – destina-se aos estudantes com deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva e outros e a 5ª Área - Arte – destina-se a quaisquer estudantes atendidos no AEE que necessitem de uma complementação ou suplementação em termos de criatividade, imaginação, interação, linguagem, planejamento, senso estético, ético, dentre outras funções e aspectos do desenvolvimento.

Os serviços de AEE, a serem ofertados na SRM na ampliação da aprendizagem, no contexto das escolas inclusivas, devem ser organizados no sentido de complementar ou suplementar a ação pedagógica da sala de aula comum, subsidiando as atividades pedagógicas do professor regente, do professor de apoio à inclusão e todas as atividades articuladas no âmbito escolar.

O AEE, neste espaço, atende aos alunos com deficiência, agrupados de acordo com o tipo de *déficit* que apresentam, como deficiência visual/baixa visão; deficiência auditiva; deficiência intelectual/paralisia cerebral/síndromes e altas habilidades/superdotação, pelo menos duas vezes por semana, perfazendo um total de quatro horas de atividades de mediação da aprendizagem, sem, no entanto, constituir-se como aulas de reforço, mas complementares ou suplementares à sala de aula comum (GOIÁS, 2010).

Para atuar e desenvolver esta proposta do AEE, as diretrizes (GOIÁS, 2010) apontam o professor de AEE como responsável pela SRM dentro da escola, onde ocorrerá a prestação do serviço de atendimento pedagógico especializado. Este profissional deverá ser efetivo na rede estadual, com formação em Pedagogia e com certificação na educação especial. A este cabe articular o trabalho pedagógico em parceria com o professor regente, o professor de apoio à inclusão e o coordenador pedagógico para a efetivação de uma prática educacional inclusiva, flexibilizando o currículo e desenvolvendo uma avaliação para a diversidade, bem como subsidiar e acompanhar o processo de avaliação dos estudantes com necessidades especiais

de atendimento desde o momento em que ingressam na unidade de ensino. É ele o responsável por organizar o AEE de acordo com as áreas a serem atendidas.

A mesma diretriz de 2010, com base na Res. CEE nº 07/2006, aponta também o serviço de apoio pedagógico especializado desenvolvido na sala de aula comum, por meio da docência do professor especializado. Dessa forma, o professor de apoio à inclusão deve ser um professor graduado, preferencialmente em Pedagogia, com certificação na educação especial e atuará na sala de aula atendendo aos estudantes público alvo da educação especial, que comprovadamente apresentem limitações que resultem em dificuldades em acompanhar as atividades acadêmicas curriculares. Sua ação deve ser organizada de forma integrada com o professor regente, devendo participar, ativamente, do planejamento e de todas as atividades desenvolvidas na sala de aula.

Todo este aparato, em Goiás, está voltado para garantir os serviços de apoio previstos na lei em vista da construção de conhecimento do aluno com deficiência intelectual, integrando as práticas pedagógicas do professor de apoio à inclusão com o professor regente na sala de aula comum e o professor de AEE, na SRM, tendo todos o objetivo comum de aprendizagem dos alunos com deficiência, garantindo “o desenvolvimento de suas potencialidades sociais, políticas, psicológicas, criativas e produtivas...respeitando as características individuais e igualdade de direitos entre todos os seres humanos.” (GOIÁS, 2006, p. 2)

Embora não se observe nas diretrizes do estado de Goiás uma política orientadora que defina com clareza a articulação entre as práticas de ensino destes três profissionais, mas tendo como base os sistema de apoio ofertado, acredita-se que

Os profissionais da educação especial, munidos com o conjunto de conhecimentos pedagógicos construídos historicamente, poderiam atuar como apoio de forma colaborativa com o ensino regular em que houvesse alunos com deficiência intelectual incluídos. A colaboração entre ensino regular e educação especial constitui, a nosso ver, condição importante para que ocorra a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual (PLETSCH, 2014, p. 118).

Ressalta-se o papel da educação comum na eliminação das barreiras para a oferta de um ensino de qualidade para todos os alunos, sendo necessária uma reorganização das estruturas pedagógicas, físicas, de gestão e avaliação que abarque a realidade da escola inclusiva. A educação especial, compreendida como

uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades do ensino básico, requer um conjunto de ações e serviços que possibilite o desenvolvimento pleno de todos os alunos com deficiência inseridos no sistema de ensino regular na sala de aula comum, de forma a efetivar a ação inclusiva do mesmo.

A articulação de um ensino que una a educação comum e a educação especial em uma perspectiva colaborativa, entre o professor regente¹¹ e o professor de apoio à inclusão, vem sendo apontada como um dos caminhos para a escolarização do aluno com deficiência intelectual matriculado na sala de aula comum conforme pesquisadores como Braun (2012); Lago (2013); Mendes; Viralunga; Zerbato (2014), que têm promovido uma discussão acerca da organização pedagógica da escola, no que concerne a articulação do atendimento educacional especializado na sala de aula comum do ensino colaborativo. Em Catalão – GO Flores (2011); Tartuci et al (2013); Freitas, A. (2013) têm discutido acerca da atuação colaborativa dos professores de apoio à inclusão, professores regentes e professores de AEE.

Pensar uma escola inclusiva requer tomada de decisões considerando a real necessidade dos estudantes com deficiência intelectual inseridos neste espaço. É uma questão de reflexão para além das práticas pedagógicas ou das competências dos professores. Requer uma “configuração nova da escola se organizar em relação ao trabalho docente [...] configurando, por exemplo, a necessidade de um professor mediador em sala de aula [...] e das adequações de recursos e instrumentos” em vista de melhores resultados alcançados com os alunos com deficiência (BRUAN, 2012, p. 216).

Entre as possibilidades de novas configurações a bidocência, no estado de Goiás, se apresenta como um serviço de apoio à inclusão na sala de aula comum. Porém, a forma de se articular este recurso na rede estadual, carece de maiores direcionamentos para integrar o trabalho do professor especialista com o professor da sala de aula comum.

No cenário nacional, algumas pesquisas têm iniciado a discussão sobre esta parceria, em que a prática do ensino colaborativo, tem como pré-requisito a “paridade, baseada no espírito da equidade; tomada de decisões mútuas, portanto, sem hierarquias; professores com papel igualitário em planejar; executar e avaliar as

¹¹ Professor regente de referência da turma, uma vez que o professor de apoio à inclusão também é um professor regente.

lições e valorização dos conhecimentos dos profissionais envolvidos” (MENDES; VIRALONGA; ZERBATO, 2014, p. 47).

Lago (2013) diz que o ensino colaborativo tem se configurado como uma possibilidade promissora para a articulação do trabalho pedagógico, na sala de aula comum, no atendimento do aluno com deficiência intelectual. Mendes; Viralunga; Zerbato (2014), apontam que esta metodologia de trabalho requer uma redefinição do papel do professor de apoio_ao atuar em conjunto com o professor da classe comum tendo em vista que esta proposta de articulação do trabalho pedagógico requer um estratégia de ensino e de interação entre os indivíduos partícipes. É necessário que exista um objetivo comum e de equivalência entre os participantes para pensarem juntos uma proposta de trabalho que envolva todos os alunos e se constitua em prática efetiva e possível de ensino e aprendizagem aos alunos da educação comum e da educação especial.



<http://psico09.blogspot.com.br/2015/06/deficiencia-intelectual-x-dislexia.html>

CAPÍTULO II

ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL E A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E O LETRAMENTO

*Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades
para sua própria
produção, a sua construção.*

Paulo Freire.

No cenário nacional tem surgido pesquisas, como as de Lima (2009); Dantas (2012); Antunes (2012) que discutem o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual, matriculados em escolas do ensino regular. Seus estudos apontam que a vida escolar desses estudantes, quanto à construção de conhecimento, é marcada pela cultura da incapacidade, do pré-conceito, como resultado da falta de conhecimento sobre a deficiência, motivada, talvez, pela formação insuficiente dos professores, de práticas de ensino que não contemplam os conhecimentos prévios e a potencialidade da pessoa com deficiência, de políticas públicas, cuja força para produzir mudanças no sistema educacional é pequena. Em

consequência há um ensino caracterizado por um currículo empobrecido, infantilizado (DANTAS, 2012).

Não oferece um desafio real e motivador que possibilite a esses estudantes desenvolverem-se e transformarem as interações sociais vivenciadas no interior das escolas, em funções psíquicas superiores alcançando caminhos alternativos positivos que favoreçam o processo de síntese entre os aspectos biológicos e sociais e os histórico-culturais na constituição de si mesmo como sujeito social (CARVALHO, 2004).

Este capítulo tem como propósito discutir o processo de construção de conhecimento da pessoa com deficiência intelectual, inserida em contextos sociais, com possibilidades da apropriação da cultura que nele é vivenciada por meio da interação com o outro, mediada pela linguagem, como instrumento de interação na significação do outro e de si mesmo. São reflexões que buscam vencer a cultura da compensação negativa imposta ao estudante com deficiência intelectual.

Quanto mais este aluno for inserido em práticas de desenvolvimento de sua linguagem, mais cedo poderá realizar a adaptação cultural da deficiência intelectual.

2.1 A construção de conhecimento pelo aluno com deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural

Pensar sobre a construção de conhecimento da pessoa com deficiência intelectual pela via histórico-cultural requerer lembrar, conforme as discussões pontuadas no item 1.1 deste trabalho, quais são os pilares dessa concepção epistemológica. De acordo com Oliveira, M. (1997, p. 23) é possível estabelecer três pontos centrais nesta epistemologia:

- Primeiro, que as funções psicológicas têm suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral;
- Segundo, que o funcionamento psicológico se fundamenta nas relações sociais entre indivíduo e mundo exterior, as quais se desenvolvem em um processo histórico; e,
- Terceiro, que a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Mediante estes pilares estão dadas as condições possíveis de intervenção para criar condições de superação dos limites impostos pela deficiência intelectual no processo de construção das funções psíquicas superiores, pois o desenvolvimento cultural é a “principal esfera em que é possível compensar a

deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (VYGOTSKI, 1997, p. 187). A partir desta orientação, é possível perceber que o processo educativo da pessoa com deficiência intelectual em pouco difere da criança sem deficiência, pois “a grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridas pela assimilação da experiência histórica-social de gerações” (LURIA, 1979, p.73).

A construção de conhecimento, por parte destas crianças, corresponde aos objetivos finais de vida de cada uma, ou seja, a formação de sua personalidade e conduta expressa no comportamento adaptado, a partir da internalização das práticas sociais e culturais significadas no plano coletivo e individual pelo sujeito. Formando os conceitos espontâneos e científicos que constituem a representação mediata e mental de objetos, eventos e pessoas, e, portanto, de uma forma de conhecer. Atribuir significados às interações interpessoais e intrapessoais por meio da mediação semiótica, especialmente da linguagem, é um processo de conhecimento definido por elaboração conceitual, considerada

Um modo culturalmente desenvolvido dos indivíduos refletirem cognitivamente suas experiências, resultante de um processo de análise. Tal elaboração resulta de um processo de análise (abstração) e de síntese (generalização) dos dados sensoriais, que é mediado pela palavra e nela materializados. (FONTANA, 2005, p. 12)

Estando imersa em um universo cultural e histórico, a elaboração conceitual é um processo que se desenvolve na relação com o meio e com o outro, mediado por signos, sendo a linguagem um dos principais instrumentos desta construção, pois, por meio da palavra (signo), adulto e criança constroem sentidos para as coisas e organizam o seu pensamento, o seu intelecto. Esta atividade mental comporta os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Sendo que

Nas interações cotidianas, a mediação do adulto acontece espontaneamente no processo de utilização da linguagem, no contexto das situações imediatas. [...] A atenção de ambos, adulto e criança, está centrada na própria situação e nos seus elementos e não no ato intelectual envolvido. Já nas interações escolarizadas, que tem uma orientação deliberada e explícita, no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados pela criança, as condições de produção do processo de elaboração conceitual

modificam-se sobre vários aspectos. [...] Os conceitos sistematizados são parte de sistemas explicativos globais, organizados dentro uma lógica socialmente construída, e reconhecida como legítima que procura garantir-lhes coerência interna. Sua elaboração requer a utilização de operações lógicas complexas. (FONTANA, 2005, p.20-21)

Compreendidos, desta forma, os conceitos cotidianos e científicos se articulam reciprocamente no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, influenciando na formação de seus processos mentais superiores. Vygotski (2007, 2014) aponta que diversos pesquisadores buscaram explicar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento na constituição da pessoa humana. Estas teorias podem ser agrupadas em três categorias fundamentais: A primeira categoria, cujo um dos teóricos é Piaget, parte do pressuposto da independência entre processo de desenvolvimento e processo de aprendizagem; a segunda posição teórica aponta que a aprendizagem é desenvolvimento, entre os teóricos desta corrente estão os adeptos da reflexologia; e a terceira categoria tenta conciliar os extremos entre os dois primeiros pontos de vista, fazendo com que coexistam. E entre seus representantes estão os teóricos do desenvolvimento como Kafka e os getaltistas.

Vygotski e seus colaboradores (2007, 2014) propõem outro caminho e dividem as fases de construção do conhecimento em duas etapas: uma pré-escolar e outra escolar, pois consideram que ao nascer a criança é inserida na vida cultural do meio social a que pertence e desde então os processos de desenvolvimento e aprendizagem fazem parte de sua existência. Daí decorrem duas questões: a relação entre desenvolvimento e aprendizagem no geral e as características específicas desta inter-relação na idade escolar.

O referido autor, aponta que a aprendizagem deve ser orientada a partir do nível de desenvolvimento da criança existindo uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem que se manifesta na criança em dois níveis deferentes. Para ele todo bom ensino é aquele que adianta o desenvolvimento, rompe com a ideia de maturidade.

O primeiro é o desenvolvimento efetivo fundado na aprendizagem das funções psicointelectuais já realizadas e é facilmente medido por meio de testes em que se comparam as funções mentais em relação ao que se considera culturalmente pertinente à criança em cada fase e momento de sua vida. Porém, há ações que a criança realiza de forma independente e de acordo com sua idade, e

ações que ela pode realizar com o auxílio de outra pessoa que corresponde a uma fase mais adiantada em relação a sua idade, que é o desenvolvimento potencial.

Surge então a teoria da ZDP definida como a “diferença entre o nível das tarefas realizadas com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se como uma atividade independente” (VIGOTSKI, 2014, p.112). Esta permite identificar o que já se processou como conhecimento internalizado pela criança e as possibilidades de desenvolvimento e maturação ainda em curso.

O nível de desenvolvimento intelectual de uma criança pode ser avaliado tendo em conta não somente o seu desenvolvimento efetivo, mas o seu desenvolvimento potencial, que está em fase de amadurecimento e de desenvolvimento. Assim, a ação deliberada de um outro como mediador poderá tornar, no futuro, suas ações independentes, internalizando os aspectos culturais organizados nas escolas em forma de conceitos científicos, apropriando-se destes e modificando sua ação no ambiente social em que vive.

A construção de conhecimento acontece mesmo antes de a criança entrar para a escola, uma vez que ao ser capaz de nomear os objetos que a rodeiam se insere em uma etapa específica da aprendizagem. Neste sentido, aprendizagem e desenvolvimento estão juntos desde o nascimento da criança, embora se diferenciem no domínio de noções que se adquire durante o ensino da escola.

É possível depreender daí que a construção de conhecimento implica a transformação de processos coletivos, interpessoais em processos individuais intrapessoais. Neste processo, a mediação é o aspecto primordial da educação pois “A criança é desde sempre um ser social, sendo que sua singularização como pessoa ocorre juntamente com sua aprendizagem como membro da cultura, ou seja, o desenvolvimento implica o enraizamento na cultura e a individualização” (GÓES, 2002, p. 99).

Este processo de enraizamento ocorre em todos os estágios do desenvolvimento cultural da criança indo desde seu desenvolvimento primitivo até as abstrações e “operações semânticas e lógicas, no qual as palavras tornam-se o instrumento principal da abstração e da generalização” (LURIA, 2014, p.48) no homem cultural, que adquiriu o comportamento cultural adaptado.

A linguagem surge como fonte fundamental na construção de conhecimento pela criança que tem o seu desenvolvimento potencial atravessado por obstáculos que dificultam o seu amadurecimento e desenvolvimento natural e cultural, e, não

sendo este possível pelo caminho direto, far-se-á necessária a criação de caminhos indiretos, alternativos, para que a aprendizagem se efetive e as estruturas psíquicas superiores sejam formadas, e atinja o objetivo final da ação educativa, que é aprendizagem.

A descoberta da linguagem e o uso consciente de seus recursos influencia no domínio da atividade intelectual superior. A criança débil por não articular bem a linguagem tem as suas atividades superiores comprometidas. A capacidade ou incapacidade de valer-se da palavra é um critério decisivo para o desenvolvimento intelectual (VYGOTSKI, 1997, 31).

Desenvolver esta habilidade, em uma proposta de leitura, escrita, icônica, verbal ou oral, amplia as possibilidades de desenvolvimento potencial da criança e abre espaços para a construção de vários caminhos alternativos para a compensação da deficiência intelectual e, por conseguinte, a construção de conhecimento em diferentes áreas.

2.2 Letramento: A linguagem como instrumento de desenvolvimento Cultural

A partir dos estudos realizados sobre a deficiência intelectual, um dado constante nas pesquisas lidas e que chama a atenção é o alto índice de alunos com deficiência intelectual que não construíram conhecimentos na área da leitura e da escrita. Esta descoberta condiz com a pesquisa de Pletsch e Glat (2012), que mencionam esta realidade no âmbito de educação especial, e que, também, é destacada por Ferreira (2009, p. 101) ao dizer que é “evidente a condição de iletrado da maioria dos alunos que são identificados como com deficiência intelectual”.

Diante desta realidade, e tendo clara a visão de que as políticas educacionais priorizam, como qualidade da educação ofertada, o nível de letramento de seus alunos torna-se evidente a contradição entre os propósitos políticos da educação e a realidade escolar. Surgi aí a problemática de como a escola está desenvolvendo o processo de letramento dos alunos com deficiência intelectual, considerando o direito de se apropriar da cultura historicamente produzida nesta sociedade e essencialmente caracterizada pelo uso da escrita, conforme aponta Magda Soares (2012) no Seminário “Política educacional e o direito de aprender: o que nós gestores temos com isso?”, promovido pelo Instituto Ayrton Sena, São

Paulo, para debater sobre os desafios da gestão pública da educação. Soares (2012) inicia sua fala ressaltando que

Saber ler e escrever, e fazer uso adequado da leitura e da escrita, é um direito humano fundamental, nas sociedades grafocêntricas atuais. Esse direito precisa ser garantido já na infância, por meio de políticas de alfabetização. O Plano Nacional de Educação – PNE – e o recente Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – buscam assegurar a conquista desse direito nas séries iniciais do ensino básico, quando estabelecem, ambos, como meta: “alfabetizar todas as crianças até no máximo os oito anos de idade”. (SOARES, 2012, p.1)

É neste contexto, em que ler e escrever, fazer uso da leitura e da escrita como práticas da vida cotidiana, entendidas como um direito humano fundamental, que se torna imprescindível ampliar as discussões sobre o letramento de alunos com deficiência intelectual, matriculados em escola regulares, na sala de aula comum. A linguagem como forma elaborada do pensamento se realiza na criança em idade escolar, e é uma função psíquica superior importante no processo de mediação do conhecimento. Afinal, é através da significação da fala elaborada do outro que se produz novas estruturas de campo no desenvolvimento do homem.

Não há aqui uma pretensão em se discutir acerca do conceito de letramento que, para Soares (2012, p.4), envolve “um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas”. Sobre esta questão vários autores já realizaram estudos, como Mortati (2004), que apresenta ao final do livro “Educação e Letramento” quatro quadros no intuito de mostrar a evolução do termo ao longo dos tempos. Rosa (2014), em sua dissertação, apresenta também um quadro que reflete a visão de diferentes autores sobre o conceito de letramento. Soares (2012) no livro “Um Tema Em Três Gêneros” oportuniza ao leitor uma reflexão sobre o assunto a partir de diferentes contextos, desse modo, estes autores, entre outros, constituem-se como fontes de pesquisa e informação para quem desejar se aprofundar nesta discussão.

Por hora, assume-se neste trabalho a dimensão social do letramento em uma perspectiva radical “revolucionária” - uma versão “forte” de seus atributos e implicações (SOARES, 2012), caracterizada como “modelo ideológico” de letramento por Street (2010), como fonte de discussão sobre o direito de apropriação da cultura

historicamente construída e ensinada nas escolas enquanto conteúdo a ser apreendido por todos os alunos.

Em sua dimensão social, o letramento não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social. É a primeira manifestação da internalização das funções culturais na vida de uma criança, pois, ao usar a linguagem como forma de comunicação ela vivencia um aspecto do letramento social. E em uma civilização “cuja racionalidade é a de que, no decorrer do processo escolar, os alunos com deficiência intelectual são incapazes de aprender” (FERREIRA, 2009, p. 102), esta criança se vê excluída de ser partícipe na coletividade de sua vida real.

Tendo como premissa, dessa pesquisa, uma concepção de homem pautada na epistemologia histórico-cultural que entende a linguagem como importante recurso no processo de construção do desenvolvimento cultural do homem. As questões relacionadas ao letramento são apontadas tendo em vista a sua dimensão social, em que os significados que a escrita e a leitura assumem em cada época estão diretamente relacionados ao contexto cultural, social e histórico em que são produzidas. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2004) salienta que toda variedade linguística é um instrumento de identificação de um grupo social e que uma forma de demonstrar orgulho por sua realidade social é usar seu linguajar e praticar seus hábitos culturais. Isto porque os instrumentos são ferramentas criadas e significadas pelo homem em cada contexto histórico.

Compreendendo que na organização de uma sociedade capitalista há grupos sociais com mais prestígios que outros e que muitas vezes esta realidade é reproduzida na escola, como conceber uma educação que valorize a singularidade de seus alunos com deficiência intelectual ou não, no processo de aquisição e prática da leitura e da escrita como constructos da sociedade na qual estão inseridos?

Considerando a diversidade inerente à educação inclusiva, o modelo ideológico, em sua dimensão social, constitui-se em uma prática em que a “ideologia é o lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado; e resistência e criatividade individual, do outro. Essa tensão opera por meio de práticas culturais, incluindo particularmente a língua e, claro o letramento” (STREET, 2014, p. 173), uma vez que este pode ser a maior limitação da criança com deficiência intelectual quando ela

não articula bem a sua capacidade comunicativa da fala e, por conseguinte, da escrita.

Para Vygotski (1997, p.31), a descoberta da “linguagem e o uso consciente de seus recursos influencia no domínio da atividade intelectual superior [...] e a capacidade ou incapacidade de valer-se da palavra é um critério para o desenvolvimento intelectual da criança”, assim, as dimensões do letramento como práticas sociais, adotadas no ambiente escolar, podem interferir positivamente na construção da identidade cultural pelos alunos intelectualmente fragilizados pela exclusão em razão da deficiência. Porém, tendo em vista as práticas pedagógicas, ancoradas em uma visão ainda tradicional do ensino, é possível compreender que

A escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção da escola (KLEIMAN, 1995, p. 20, grifos da autora)

Dessa forma, a educação escolar pauta seu ensino em uma das dimensões autônomas do letramento, pois as políticas que determinam metas a serem alcançadas por ela, referentes ao letramento, estabelecem habilidades e competências a serem alcançadas por seus alunos a nível geral, como se houvesse apenas uma maneira de desenvolvê-lo; ou seja, a aquisição formal do ato de ler e escrever, desconsiderando a realidade de cada região e da população em questão, bem como as possibilidades de desenvolvimento dos alunos.

A realidade das práticas tradicionais de ensino, como apontada por Kleiman (1995) anteriormente, é evidenciada no Currículo de Referência do Estado de Goiás, apresentando-se como resultado de discussões profundas, realizadas ao longo dos anos de 2011 e 2012, com a comunidade escolar de Goiás. Sua versão final foi disponibilizada às escolas estaduais no ano de 2013 e está em vigor desde então. É utilizada como fonte de orientação na construção do currículo escolar. O documento ressalta que servirá como

Um instrumento pedagógico para orientar, de forma clara e objetiva, aspectos que não podem se ausentar no processo ensino aprendizagem em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Assim, busca-se referenciar uma base comum essencial a todos

estudantes, em consonância com as atuais necessidades de ensino identificadas não somente nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referências dos exames nacionais e estaduais, bem como a matriz curricular do Estado de Goiás. Cabe ressaltar que o Currículo Referência contempla as atuais discussões e tendências teóricas e científicas de cada área do conhecimento e da educação, em especial nas condições e necessidades reais em que se encontram os professores nas unidades educacionais. (GOIÁS, 2012, p. 8-9)

É possível identificar que a proposta do Currículo de Referência do Estado de Goiás não está pautada no desenvolvimento do aluno em seu contexto social, mas sim nas metas a serem conquistadas pelo Estado e quantificadas mediante as avaliações nacionais que medirão o nível de alfabetização nas escolas estaduais e, por conseguinte, influenciarão economicamente a política do Estado.

O Currículo de Língua Portuguesa, pertencente à área de conhecimento denominada Linguagens e Códigos, organiza o ensino em torno da aquisição de competências e habilidades, estabelecendo expectativas de aprendizagem a serem alcançadas por meio de eixos temáticos desenvolvidos a partir de conteúdos geradores.

Para cada bimestre são estabelecidas expectativas de aprendizagem que estão de acordo com o determinado na Matriz Curricular de 1º ao 9º a nível nacional e contemplam habilidades a serem alcançadas em cada eixo temático, distribuídas entre prática de oralidade, prática de leitura, prática de escrita e práticas de análise da língua, aportadas em gêneros textuais geradores dos conteúdos a serem ensinados.

Marcuschi (2014, p.40), ao se referir ao uso de textos na sala de aula, salienta que “eles são “artefato cultural” importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade”. Assim compreendidos, os gêneros trabalhados em sala de aulas poderiam refletir a variedade cultural e social presente na realidade de seus alunos, como instrumento que possibilitaria caminhos alternativos para a construção de conhecimento ao aluno com deficiência intelectual. Porém, o que se observa é que o ensino está voltado para as características próprias de cada gênero textual, exigindo do aluno uma relação direta na apropriação dos conceitos articulados em cada aula, o que dificulta a ação criativa do aluno com deficiência intelectual, pois o caminho a ser percorrido por este é indireto e exige a mediação por meio de instrumentos para que a conceituação trabalhada seja significada e apreendida.

É possível, perceber, na utilização dos gêneros textuais como suporte para o ensino da língua portuguesa, a prevalência do ensino pautado na metalinguística uma vez que o objetivo do ensino de Língua Portuguesa está voltado para “atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações” (GERALDI, 2013, p. 12) e, nesta direção, a apropriação de conhecimentos das crianças com deficiência intelectual é comprometida uma vez que estes alunos apresentam limitações para fazer generalizações pelo caminho direto.

Embora a introdução do documento mencione que é um currículo flexível e que está em permanente construção, não há nele espaço para que a escola possa se reorganizar e alinhar este suporte com a realidade por ela vivenciada. O mesmo ocorre com o Programa Alfabetização na Idade Certa, que adota como critério de avaliação a idade de oito anos como marco para a conclusão do processo de alfabetização dos alunos no Ensino Fundamental, não levando em consideração o desenvolvimento escolar real dos alunos com deficiência intelectual, permitindo ao professor ações consistentes e sistemáticas sobre como ensinar, respeitando o direito à progressão continuada destes alunos, mesmo em um contexto de progressão automática (FERREIRA, 2009).

Segundo Vygotsky (1997, p. 181), “há a necessidade de que os processos educativos recaiam principalmente na riqueza de um ensino, no qual as funções psicológicas superiores têm a sua gênese”, portanto, o ensino deve considerar a intencionalidade de propiciar alternativas para que o aluno com deficiência intelectual, por meio de caminhos alternativos, possa desenvolver as funções superiores de linguagem, através do processo de compensação.

O Currículo de Referência do Estado de Goiás, os PCNs e o Programa de Alfabetização na Idade Certa, embora representem um desejo de melhoria da qualidade do ensino, não refletem a atual realidade da educação brasileira que é perpassada por realidades sociais e culturais diferentes, por uma economia mal distribuída e ainda por questões mundiais de universalização do ensino e, por conseguinte, da educação inclusiva, que não é em nenhum momento citada nestes documentos.

Ratificando, Pletsch (2014, p. 164) ressalta que “a política de educação inclusiva dirigida às pessoas com necessidades educacionais especiais não está

presente nos PCNs”, evidenciando um ensino homogêneo, que não leva em consideração a especificidade que pode estar presente na sala de aula.

No caso específico do Estado de Goiás, em que todas as escolas deveriam ser inclusivas, este modelo, em que o letramento é uma “coisa autônoma, separada e cultural, uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto” (STREET, 2010, p. 36), desconsidera a especificidade do aluno com deficiência. E como o sucesso da aprendizagem está centrado no sujeito, aqueles que não se enquadram nesta proposta ficam à margem do ensino e não participam do processo formativo oferecido pela escola, mesmo estando presentes na sala de aula.

Este aparente descaso com a educação inclusiva, evidenciado nos documentos de orientação curricular, foi remediado em 1998 por meio do documento intitulado “Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais” (BRASIL, apud PLETSCHE, 2014, 164). Neste documento o conceito de currículo é amplo e deve ser construído, segundo Pletsch (2014), a partir do projeto político-pedagógico da escola e que deve levar em consideração o contexto escolar e o pleno desenvolvimento do aluno.

Superar a visão de uma educação voltada para resultados e para a funcionalidade do letramento na melhoria no *ranking* internacional, em relação aos países que diminuíram o analfabetismo e garantiram educação para todos, requer um posicionamento pautado na reflexão e na abertura de novas possibilidades no campo do ensino da língua. Diante disso, Street (2010, p.37) aponta que o letramento não é uma coisa única e igual em todos os contextos, mas que varia e as “diferenças entre letramento comercial, letramento do Alcorão, letramento escolar são consideráveis”, evidenciando a dimensão social e ideológica em que estão inseridas diferentes práticas letradas. Assim,

As pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimentos em relações sociais podem ser diferentes. Por isso, selecionar só uma variedade de letramento pode não ter os efeitos que se espera. Refiro-me a esse modelo ideológico; não só um modelo cultural, embora seja isso, mas ideológico porque há poder nessas ideias. (STREET, 2010, p. 37).

Diante desta consideração, olhar para dentro do espaço escolar, com olhos críticos é repensar as práticas curriculares e de ensino que envolvem níveis diferentes de letramento, evidenciados na experiência de cada um e que interferem

no processo ensino-aprendizagem vivenciado no chão da escola por todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência intelectual. Desse modo, vale ressaltar que, ao levar em conta a pluralidade e a diferença cultural manifestadas no comportamento adaptativo dos alunos, o modelo ideológico de letramento representaria um elemento importante para a elaboração de programas de ensino que têm como objetivo uma pedagogia culturalmente relevante.

Na perspectiva do modelo ideológico de letramento, promover uma discussão séria sobre a possibilidade de se construir um currículo, que contemple alunos com e sem deficiência com uma educação de qualidade, é um desafio a ser encarado por todos os envolvidos neste processo.

Garantir que o aluno, com deficiência intelectual tenha a oportunidade de desenvolver seu potencial, é rever posições ancoradas na homogeneidade que desconsidera a pluralidade existente mesmo entre alunos sem deficiência e a linguagem como fator do desenvolvimento cultural que humaniza o homem, afinal, esta é uma característica da humanidade atual.

Considerando que o desenvolvimento das funcionalidades acadêmicas, no contexto da sociedade atual, de um mundo cada vez mais letrado, determina um significativo impacto em todas as áreas de comportamentos e habilidades adaptativas e no próprio desenvolvimento das funções psicológicas do indivíduo, faz-se necessário ter nesta área o máximo de desenvolvimento possível. A necessidade vai além da garantia do direito, é condição constitutiva do ser humano. (FERREIRA, 2009, p. 102)

Nestas condições, a participação ativa do aluno com deficiência intelectual, nos eventos de letramento da sala de aula comum constitui um papel importante na inclusão real da pessoa com deficiência nas práticas cotidianas da sala de aula comum, uma vez que todos os eventos da sala de aula envolvem uma forma ou outra das práticas letradas, independente da área de conhecimento.

Uma nova concepção, acerca das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, necessita ser construída e a visão estigmatizada deve ser transformada em desafios compensatórios a serem vencidos por meio de caminhos alternativos que atentem para o

Desenvolvimento do sujeito humano que tem na linguagem elemento constitutivo dos sujeitos. Elementos, que além de possibilitar a compreensão da existência de diferentes modos de subjetivação e as

possibilidades de restituição desta, é instrumento de mediação social e cultural, pois, é na palavra e por ela que nos constituímos fundamentalmente como humanos; é a linguagem que nos coloca na ordem simbólica do nosso funcionamento mental (FERREIRA, 2009, 105).

Partindo da ideia da linguagem como instrumento simbólico na relação semiótica do homem com o meio em que vive, a forma organizacional da escola, perpassando a construção de um currículo que atenda a seus alunos com e sem deficiência na perspectiva da interação social e coletiva, pode se constituir em um caminho que favoreça a discussão sobre o letramento, pois esta função da linguagem é inerente a todos os seres humanos. A ação educativa é para Paulo Freire (2011) um ato político e a política é um ato educador. Assumir a educação inclusiva, como nova forma de trabalho formativo é adotar uma postura de construção diferenciada para o ato de ler e escrever, que para Freire (2011, p. 26), “enquanto ato de conhecimento criador, o processo de alfabetização, tem no alfabetizando o seu sujeito”.

Compreendendo o aluno com deficiência como sujeito de seu processo de ensino, Ferreira (2009) e Vygotski (1997) destacam que quanto mais cedo a criança identificada como deficiente intelectual for inserida num universo cultural, mais cedo irá se apropriar dos conteúdos que permeiam a vida das pessoas. É na coletividade que as funções psicológicas superiores vão se formando. Assim, a linguagem assume a função central das relações sociais e da conduta cultural da personalidade do indivíduo, inclusive da pessoa deficiente intelectual, que, no processo de imitação do outro, vai se apropriando de aspectos da cultura historicamente construída em sua realidade social, incluindo as práticas de letramento próprias de seu espaço social.

Condição de sujeito do próprio conhecimento negada à pessoa com deficiência intelectual no contexto escola, uma vez que esta tem seu ensino orientado para as crianças sem deficiência, excluindo aquele ou aquela que não acompanhe o currículo alfabetizador que propõe e vai a cada dia se silenciando, perdendo sua voz própria, tornando-se apenas mais um número no fundo da sala de aula.

São crianças invisíveis, uma vez que, sendo culturalmente compreendidas como seres não educáveis até os dias atuais, em pleno século XXI, o ensino escolar não lhes é direcionado a elas na sala de aula comum. Em outros momentos suas

atividades de escolarização são infantilizadas para se adequarem à eterna vida infantil em que está encerrada *a criança com déficit, debilitada, anormal*, conceitos ainda não superados culturalmente pela presente sociedade, e legitimados em um discurso de adequação às possibilidades reais de aprendizagem da criança com deficiência. Nesta perspectiva, destaca-se a compreensão negativa acerca das possibilidades de construção de conhecimento por parte deste aluno e que deveriam ser desafiantes para promoverem o seu desenvolvimento. Desta feita, Vygotski (1997) afirma que antes de ser um defeito biológico, a deficiência é um defeito social e a educação é um caminho para a superação e a construção de uma nova sociedade, sem exclusão.

Não cabe aqui atribuir à educação a responsabilidade total pela transformação social, mas um papel social e político, que é pensado para o homem real, portanto, uma educação real. Assim, uma sociedade justa, de homens justos, onde todos têm as mesmas oportunidades será possível se cada um assumir a tarefa de criar uma sociedade real (FREIRE, 2012), que convive com a diferença e reconhece o valor da diversidade no desenvolvimento cultural do homem. Nesta perspectiva, Ferreira (2009) propõe que

Tomemos o conceito de letramento como princípio organizador da adaptação da proposta curricular no ensino básico para alunos com deficiência intelectual. [...] o letramento é um objeto de natureza eminentemente linguística, o que lhe confere uma riqueza de possibilidades na constituição humana no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos e no desenvolvimento escolar em particular (FERREIRA, 2009, p. 106).

A autora lembra, ainda, que o letramento é um propósito que faz parte da função social da escola e que o tendo como eixo orientador do currículo escolar é possível eleger ações educativas de mesma natureza para todos. Em uma perspectiva transdisciplinar confere aos processos de ensino à flexibilização pedagógica necessária ao desenvolvimento escolar dos alunos na diversidade com que se apresentam na sala de aula, destacando que assim

Permite aos docentes das diferentes áreas do conhecimento ações em sua área, sem discriminar o aluno com deficiência intelectual com atividades de outra natureza, e ao mesmo tempo garantir-lhe o atendimento que a singularidade de seu percurso escolar indica (FERREIRA, 2009, p. 106).

Está longe de ser uma solução para a visibilidade do aluno e aluna com deficiência intelectual na sala comum, pode ser um caminho na construção de uma nova escola e de um novo aluno, que na coletividade se reconhece em sua humanidade cultural, porque aprende no convívio com o outro a ser ele mesmo e se apropria daquilo que lhe é peculiar na construção da identidade do gênero humano e que está localizado no tempo, no espaço e na forma de viver sua humanidade em cada sociedade, inclusive na sociedade letrada de hoje.

A educação inclusiva a partir do chão da escola necessita criar possibilidades de uma educação verdadeira para a pessoa com deficiência intelectual, garantindo a ela oportunidades de participação nos eventos de letramento, em uma escola que se reinvente e se reconheça dentro da diversidade, compreendendo, para isto, o letramento como uma prática social que perpassa todos os conteúdos estudados na sala de aula, quais sejam: os conceitos científicos da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e demais componentes da matriz curricular das escolas de Ensino Fundamental.

Reconhecer o papel social e cultural do letramento na formação de alunos com deficiência intelectual é, antes, reconhecer que

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural - não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. (SOARES, 2012, p. 37)

Condição esta que lhe é de direito e que deve ser garantida em todos os níveis da gestão do ensino escolar, no contexto da escola inclusiva. Ações de reflexão junto aos professores, adequação dos espaços escolares, garantia de formação continuada, rede de apoio à inclusão escolar adequada, autonomia na gestão escolar para a construção participativa de um projeto político-pedagógico devem ser pensadas objetivando alcançar o êxito de todos os seus alunos.

A realidade da escola inclusiva, nos dias de hoje, requer transformações para além dos interesses estatais, considerando a realidade social e cultural que constitui a identidade da escola, dos alunos, dos professores, promovendo práticas curriculares que respeitem a diversidade linguística presente em qualquer meio social, inclusive o escolar, e propiciem as condições de letramento necessárias para

a apropriação da cultura historicamente produzida, também por parte dos alunos com deficiência intelectual, no seu tempo, espaço e possibilidades de construção de conhecimento. Este é um desafio inerente ao papel social das escolas inclusivas no Brasil.



<http://tudobemserdiferente.wordpress.com/2012/04/15/voce-sabe-o-que-são>

CAPÍTULO III

A TESSITURA DO CAMINHO INVESTIGATIVO

*Para além da orelha existe um som,
à extremidade do olhar um aspecto,
às pontas dos dedos um objeto
– é para lá que eu vou.*

Clarice Lispector

Este capítulo tem por objetivo apresentar os caminhos que nortearam a pesquisa, cujo referencial epistemológico, que orienta as discussões, está pautado na abordagem histórico-cultural de Vygotski (1997). Conforme é apontado por Pino (2005), uma das ideias básicas desta abordagem é que

deve existir coerência entre o método adotado pelo investigador e a sua posição teórica. Na perspectiva histórico-cultural que decorre da sua matriz de referência, essa coerência implica duas posturas metodológicas: a) o objetivo da pesquisa não é a análise de fatos, mas de processos, ou seja, da história da gênese desses fatos. b) contrapor à análise descritiva dos problemas a análise explicativa. (PINO, 2005, p. 179)

É nesta perspectiva que a metodologia a ser adotada neste trabalho é significada, e a coleta de dados representa um momento singular na construção da

informação que se pretende ser de caráter discursivo-interpretativo. Segundo Zago (2011), a obtenção da informação só ganha sentido quando articulada à problemática de estudo e o referencial metodológico é um caminho para o pesquisador pensar a realidade pesquisada, uma vez que esta é sempre singular.

Assim sendo, este capítulo apresenta os procedimentos éticos, a contextualização, o universo, a população, os instrumentos de coleta de dados e a metodologia de análise dos dados coletados, tendo como pressuposto teórico a epistemologia histórico-cultural de Vygotski em uma perspectiva discursiva.

3.1 Procedimentos Éticos da Pesquisa

Compreendendo que a condução ética da pesquisa é determinante para a preservação da dignidade humana (Res.466/12, p.1) de todas as partes envolvidas e que visa contribuir para o campo pesquisado, este percurso foi construído de acordo com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Goiás, via Plataforma Brasil, e segue os princípios norteadores da Res. Nº 466 de 12/12/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

A inserção do projeto de pesquisa, na Plataforma Brasil, se deu a partir do mês de junho de 2014, sendo aceito para avaliação em 16/08/2014, sob o protocolo nº CAAE: 34882014.0.0000.5083, com parecer consubstanciado do CEP em 15/09/2012, sob o número 843.700 (ANEXO A).

Com o parecer favorável, iniciou-se a inserção para coleta de dados nas escolas selecionadas, mediante o termo de anuência e de autorização para realização da pesquisa, devidamente assinado pela Subsecretária Regional de Educação de Pires do Rio – GO (ANEXO B e C), autoridade responsável pelas unidades de ensino que compõem o universo deste trabalho.

3.2 Procedimentos de coleta de dados

No contato inicial foram apresentados aos gestores escolares, por meio de conversa informal, os objetivos desta pesquisa e os documentos legais para a realização da mesma, e, por ocasião, foi solicitada a autorização para a realização da coleta de dados. Esta aconteceu por meio da observação participativa realizada em salas de aula comum e SRM, da entrevista semiestruturada, seguindo o método

de grupo focal, com os professores regentes, os professores de apoio à inclusão e os professores de AEE, que tinham sob seus cuidados alunos com deficiência intelectual, e da análise documental.

A partir desta aproximação inicial, o contato entre os educadores e a pesquisadora foi estabelecido, promovendo o início da convivência no cotidiano escolar. Este momento foi realizado individualmente com os professores, buscando criar um clima de credibilidade e, ao mesmo tempo, despertar o interesse pelo que se propunha a realizar, oportunidade em que foram esclarecidas as dúvidas em relação à pesquisa. Oferecida orientação sobre os procedimentos de coleta de dados e combinada a forma, o horário e os dias de inserção nas salas de aula comum, na SRM e nos demais ambientes das escolas, nos quais ocorriam momentos de interação entre os alunos com deficiência intelectual e outros servidores da escola e alunos em situações de recreação, atividade física, ou outras atividades, de acordo com o planejamento das aulas.

Neste contato, foram recolhidos os termos de Aceite e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO D e E) dos participantes da pesquisa, esclarecendo que haveria disponibilidade para novos esclarecimentos sempre que os participantes sentissem a necessidade. Durante todo o processo investigativo houve uma preocupação constante em se estabelecer uma relação de colaboração, de respeito e interesse com o campo pesquisado. A abertura ao diálogo esteve sempre presente em todas as situações vivenciadas neste trabalho.

Posterior à preparação inicial, a inserção no campo de pesquisa ocorreu a partir do mês de agosto de 2014, mediante autorização do CEP (ANEXO F) para início da pesquisa, quando foram visitadas as duas escolas selecionadas. Nesta ocasião, junto aos gestores escolares foi elaborado um calendário com dias e horários para a incursão nas salas de aula comum onde existiam alunos com deficiência intelectual matriculados, ficando acordado que a presença do pesquisador aconteceria uma vez por semana em cada uma das turmas selecionadas.

As observações participantes em sala de aula comum ocorreram no período matutino orientada por um roteiro semiestruturado (Apêndice B), em um total de quatro sessões de observações, 16 horas por turma, contabilizando um total de 80 horas de observação na sala de aula comum, no período de setembro a dezembro de 2014.

Na SRM foram realizadas 16 horas de observação na escola São Vicente, no período de outubro a dezembro de 2014. Na escola São Pedro não houve observação na SRM porque, após o início das observações na sala de aula, a professora de AEE entrou de licença para tratamento de saúde, não retornando até o encerramento do ano letivo. Nesta escola, neste período, os alunos público alvo da educação especial ficaram sem AEE, pois não foi disponibilizado para a escola um professor substituto, evidenciando-se a fragilidade do sistema educacional para a aplicação das diretrizes que orientam o tipo de atendimento que deve ser garantido no processo de educação inclusiva a todos os alunos, como direito e condição para a realização de sua aprendizagem.

Após o período dedicado à observação participante, foi feito um convite individual e nominal a cada professor, solicitando a participação no segundo momento de coleta de dados como integrante de um momento de discussões coletivas sobre assuntos relacionados aos objetivos da pesquisa.

Para a realização da sessão com o grupo focal foi elaborado um planejamento de execução da proposta de trabalho contendo: quantidade de sessões, data e horário de realização das discussões bem como a metodologia a ser desenvolvida para a concretização do mesmo e um roteiro semiestruturado (Apêndice C) contendo três eixos relacionados ao objeto e aos objetivos de estudo do pesquisador, sendo:

- Eixo 1 – Inclusão escolar e direito à educação;
- Eixo 2 – A construção de conhecimento por alunos com deficiência intelectual; e
- Eixo 3 – Letramento: leitura e escrita de alunos com deficiência Intelectual.

A entrevista com o grupo focal foi realizada em uma sala de aula da Escola São Vicente, no dia 16/12/2014 e contou com a presença de onze professores. Esta sessão foi registrada em recursos de áudio e audiovisual e teve duração de 2h44min36s. Em seguida, foi realizada a transcrição do registro em áudio para a modalidade escrita, seguindo os critérios de fidedignidade do discurso proferido.

3.3 O Contexto da Pesquisa

A clareza ética, adotada pelo pesquisador, constitui um passo significativo no relacionamento deste com o campo de coleta de dados, aproximando-os, pois, na perspectiva histórico-cultural, “o que constitui o objeto de interesse da pesquisa não é o fato em si, mas o processo que dá lugar a existência desse fato” (PINO, 2005, p. 190).

Conhecer o contexto macro e micro em que os participantes deste trabalho estão inseridos possibilita ao pesquisador aproximar-se do seu objeto de interesse, um vez que os aspectos históricos e culturais que influenciam a constituição existencial dos sujeitos, como homens e mulheres, podem representar os indícios da construção de conhecimento e do letramento dos mesmos, tornando-se fonte de informação necessária à compreensão deste objeto de estudo relacionado aos alunos com deficiência intelectual.

As escolas campo onde aconteceu a coleta de dados desta pesquisa estão vinculadas à Subsecretaria Regional Educação (SRE) de Pires do Rio-Goiás, cuja esfera administrativa é o Estado de Goiás, localizado na região Centro-Oeste do Brasil, com uma população estimada, em 2014, de 6.523.222, e, de acordo com o censo demográfico de 2010, há no estado 75.853 pessoas declaradas com deficiência intelectual (IBGE, 2010). Este Estado alcançou, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2013, na rede estadual de ensino, na modalidade ensino médio, o primeiro lugar do país ao obter uma média de 3,8, subindo quatro posições em relação a 2011, e o segundo lugar no Ensino Fundamental com uma média 6,0, ficando atrás apenas de Minas Gerais e Paraná, que obtiveram média 6,2.

O Ideb é um indicador de qualidade educacional utilizado no país desde 2007, e acontece a cada dois anos, sempre em anos ímpares, combinando informações sobre o desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento (aprovação) e evasão escolar¹² nas escolas de todo o país, abrangendo as redes federal, estadual, municipal e particular de ensino. Este indicador de qualidade compõe um dos instrumentos nacionais de avaliação a que estão submetidas as

¹² A forma como os dados são calculados para gerar o Ideb pode ser acessada na página do INEP no endereço: <http://ideb.inep.gov.br/resultado> no documento Nota Técnica que apresenta uma síntese sobre o mesmo.

unidades de ensino em Goiás e no Brasil, gerando dados que compõem os índices de qualidade da educação nacional conforme o quadro a seguir.

Quadro 3 - Ideb/2013 do Ensino Fundamental I (5ºano) da Rede Estadual por Estados no Brasil.

Estado	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Acre	3.3	3.8	4.5	4.7	5.2	3.4	3.7	4.2	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6
Alagoas	2.9	3.3	3.3	3.4	3.7	2.9	3.3	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2
Amapá	3.1	3.0	3.6	3.9	3.8	3.1	3.5	3.9	4.2	4.4	4.7	5.0	5.3
Amazonas	3.3	3.9	4.5	4.8	5.1	3.3	3.7	4.1	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
Bahia	2.6	2.6	3.2	3.8	4.0	2.7	3.0	3.4	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9
Ceará	3.2	3.5	4.2	4.4	5.0	3.2	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5
Distrito Federal	4.4	4.8	5.4	5.4	5.6	4.5	4.8	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5
Espírito Santo	3.7	4.1	5.0	5.0	5.3	3.8	4.1	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7	5.9
Goiás	3.9	4.3	4.9	5.3	6.0	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1
Maranhão	3.2	3.3	4.0	4.0	4.2	3.3	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5
Mato Grosso	3.6	4.4	4.9	5.1	5.1	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.2	5.5	5.8
Mato Grosso do Sul	3.2	4.0	4.4	4.9	5.1	3.3	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5
Minas Gerais	4.9	4.9	5.8	6.0	6.2	5.0	5.3	5.7	5.9	6.2	6.4	6.6	6.8
Pará	2.8	2.8	3.7	4.0	3.6	2.8	3.2	3.6	3.8	4.1	4.4	4.7	5.1
Paraíba	3.0	3.5	3.7	4.0	4.2	3.1	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3
Paraná	5.0	5.2	5.2	5.2	6.2	5.0	5.4	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7	6.9
Pernambuco	3.1	3.5	3.9	4.2	4.3	3.2	3.5	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4
Piauí	2.6	3.2	3.8	4.1	4.5	2.6	2.9	3.3	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8
Rio de Janeiro	3.7	3.8	4.0	4.3	4.7	3.8	4.1	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7	5.9
Rio Grande do Norte	2.6	3.0	3.5	3.7	3.9	2.6	2.9	3.3	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8
Rio Grande do Sul	4.2	4.5	4.8	5.1	5.5	4.2	4.6	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1	6.3
Rondônia	3.6	4.0	4.4	4.7	5.4	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8
Roraima	3.5	3.5	4.2	4.5	4.8	3.6	3.9	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7
Santa Catarina	4.3	4.7	5.0	5.7	5.7	4.4	4.7	5.1	5.4	5.6	5.9	6.2	6.4
São Paulo	4.5	4.7	5.4	5.4	5.7	4.6	4.9	5.3	5.5	5.8	6.1	6.3	6.6
Sergipe	3.0	3.4	3.7	3.9	4.1	3.1	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3
Tocantins	3.6	4.2	4.5	4.9	5.1	3.7	4.0	4.5	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=13490489>. Acesso em 23/11/2014

Os índices goianos apontam para um contexto educacional que provoca inquietação acerca das experiências educacionais, vivenciadas no cotidiano das escolas estaduais em Goiás que possibilitaram esta avaliação com resultado positivo em relação à qualidade de ensino, pois é possível observar, em termos de leitura e escrita, que os resultados no chão da escola não refletem claramente estes índices.

Nesse sentido, a busca pela educação de qualidade está presente no discurso que orienta as diretrizes educacionais no Estado de Goiás para atender, de acordo com dados preliminares do Censo Escolar de 2014, a 1.415.141 estudantes, matriculados na educação básica nas escolas de seus 246 municípios, incluindo as esferas federal, estadual, municipal, particular, em suas modalidades e níveis de ensino ofertados. Destes, 25.408 alunos possuem matrícula na educação especial, em escolas especiais, classes especiais e incluídos, distribuídos conforme dados do portal do Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa (INEP/2014) apresentados no quadro a seguir:

Quadro 4 - Resultado da Matrícula no Estado de Goiás /2014

Goiás	Dependência	Matrícula Inicial																	
		Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)	EJA (presencial)		EJA (semipresencial)		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)							
		Creche	Pré-Escola	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais			Fundamental ²	Médio ²	Fundamental	Médio	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed Prof. Nível Técnico	EJA Fund ^{1,2}	EJA Médio ^{1,2}
TOTAL	Estadual	0	124	28073	211280	211215	1592	8938	22010	27	0	0	0	1204	4673	2713	1	150	134
	Federal	58	17	257	242	4658	1891	0	1105	0	0	0	0	5	1	13	6	0	6
	Municipal	43930	91575	359420	108111	588	0	24650	370	0	0	236	800	10460	2438	4	0	705	4
	Privada	19325	43773	98437	68210	40141	19984	1101	3334	0	705	104	201	772	451	165	55	88	19
	Total	63313	135489	486187	387843	256602	23467	34689	26819	27	705	340	1001	12441	7563	2895	62	943	163

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>- Acesso em 24/10/2014

1 Inclui os alunos do Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Normal/ Magistério

2 Inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional

No estado de Goiás, os serviços da educação especial, conforme Borges (2014, p.74), estão organizados “basicamente na oferta do AEE e disponibilização de professores de apoio à inclusão escolar” para atender à demanda de 8.740 alunos matriculados na sua rede estadual de ensino. Sendo que destes, 1.204 alunos com deficiência estão na primeira fase do Ensino Fundamental, em turmas do primeiro ao quinto ano.

Goiás é um estado que apresenta um desenvolvimento econômico nas áreas da agropecuária, indústria e prestação de serviços em franco crescimento nos últimos anos, representando 2,6% do produto interno bruto (PIB/2012) da economia brasileira, e um índice de desenvolvimento humano (IHD) de 0,735, ocupando a oitava colocação no *ranking* nacional (SEGPLAN/2014).

É nesta macro realidade que se situa a SRE de Pires do Rio-Goiás, à qual pertence o campo de estudo desta pesquisa. Esta regional é composta pelos municípios de Ipameri, Orizona, Palmelo, Santa Cruz de Goiás, Urutaí e Pires do Rio, todos localizados na mesorregião do Sul goiano, formada por 82 municípios.

Juntos, estes seis municípios somam um total de 5791 alunos matriculados na rede estadual de ensino na educação básica, dos quais 259 estão matriculados na educação especial, conforme quadro a seguir, representando 4,47% dos estudantes desta subsecretaria:

Quadro 5 - Número de Alunos Matriculados na Rede Estadual na Educação Básica da Subsecretaria Regional de Educação de Pires do Rio - Goiás/2014.

Municípios	Educação Básica	Educação Especial
Ipameri	2081	72
Orizona	944	32
Palmelo	264	18
Santa Cruz de Goiás	216	23
Urutaí	268	31
Pires do Rio	2018	83
Total	5791	259 (4,47%)

Quadro elaborado pela pesquisadora/2015 com base no <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>.

Neste cenário está localizado o município goiano de Ipameri, onde a pesquisa foi desenvolvida. Segundo o *site* oficial da Prefeitura Municipal de

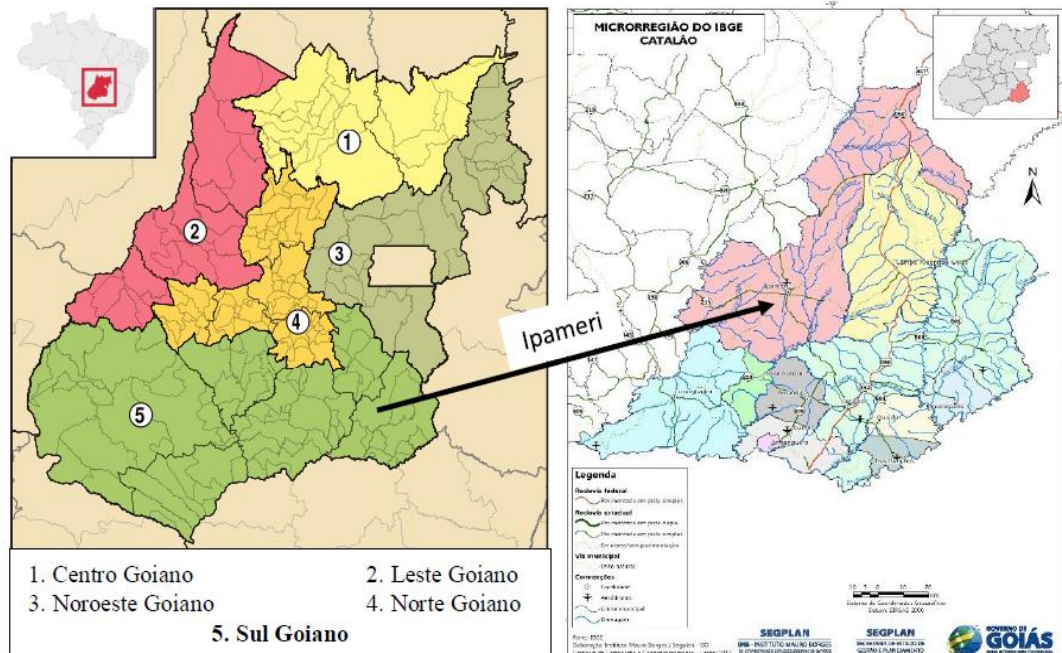
Ipameri¹³, por meio do texto intitulado “Ipameri História e Tradições”, este município foi emancipado em 1870, e está hoje com 144 anos. Possui uma área territorial de 4.368.987 km² composta pela zona rural, urbana e dois distritos: Domiciano Ribeiro e Cavalheiros.

Na época do seu surgimento era um distrito com o nome de Povoado do Vai-e-vem e pertencia ao município de Catalão. Arraial de Nossa Senhora da Conceição, Vai-e-vem, Entre Rios, e, finalmente, Ipameri, do Tupi Guarani, “Y” rio, “PAN” “MERI”, vão, espaço, o mesmo que Entre Rios, foram algumas das nomenclaturas utilizadas para nomear o pequeno município. Sua população é formada, além dos povos mineiros, por imigrantes alemães, espanhóis, italianos, turcos e árabes, e muitas destas famílias vivem até hoje no município, que possui atualmente uma população estimada de 26.178 habitantes, de acordo com dados de 2014 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Este município goiano se localiza na mesorregião sul de Goiás, composta por 82 municípios subdivididos em seis microrregiões. O IBGE, por meio da Resolução da Presidência (PR) N^o 11, de 5 de junho de 1990, define as microrregiões como um conjunto de municípios, contíguos e contidos na mesma Unidade da Federação, definidos com base em características do quadro natural, da organização da produção e de sua integração.

As microrregiões são parte das mesorregiões que apresentam especificidades quanto à organização do espaço, tais como: estrutura da produção agropecuária, industrial, extrativismo mineral, entre outras, podendo ainda resultar da presença de elementos do quadro natural ou de relações sociais e econômicas particulares (IMB, Instituto Mauro Borges). Assim sendo, Ipameri compõe, devido as suas características físicas, econômicas e sociais, a microrregião de Catalão, conforme mapa que segue:

¹³Texto disponível em: http://www.ipameri.go.gov.br/html/historia_e_tradicoes.html Acesso em 24 de Out. de 2014.



Fonte: <http://www.seplan.go.gov.br/sepin/viewmapa.asp?mapa=Mapas>. Acessado em 06/06/2015

É uma cidade que conserva um aspecto interiorano até os dias atuais. Viveu um período de aparente desenvolvimento por causa da inauguração da Estação da linha Férrea, em 1913, hoje, “Ferrovia Centro-Atlântica – FCA, que liga a região aos Portos de Santos e de Tubarão, em Vitória-ES” (SILVA, 2014, p.75). Entrou em um período próspero nessa época porque “a chegada da estrada de ferro vai acarretar o surgimento da primeira fábrica, da energia elétrica, da primeira agência bancária e outros ‘pioneirismos’” (BRANDÃO, 2005, p. 33, destaques do autor), dando a ela o apelido de sala de visitas de Goiás (Idem, p. 48).

Essa perspectiva futurística de desenvolvimento cessou, é conhecida mais como a “cidade do já foi”¹⁴, porém, apresenta uma economia pautada nas pequenas e grandes lavouras, no comércio local, na prestação de serviços e possui hoje um IDHM¹⁵ de 0,701, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento

¹⁴ De acordo com Brandão (2005), a “história de Ipameri é representada em dois momentos principais: o da ferrovia (sendo “sala de visitas”) e o depois da ferrovia (representado então como “a cidade do já teve”). [...] A imagem de Ipameri como cidade pioneira se exprime atualmente na utilização de termos como “cidade do já foi” ou “do já teve”. É precisamente desse tempo fugaz, localizado nas primeiras décadas do século XX que as pessoas sentem “saudades”, [...] talvez porque a cidade sonhada por estes contemporâneos que viam a cidade com um futuro, onde a condição de “princesa” do Estado seria inevitável. Essas pessoas sentem saudades daquele tempo em que Ipameri era a “sala de visitas” de Goiás e vivia a sua “idade de ouro”.

¹⁵ O Índice de Desenvolvimento Humano varia de zero até 1, sendo considerado:

- **baixo**, entre 0,500 e 0,599;
- **médio**, de 0,600 a 0,699;

Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). A dimensão que mais contribui para isto é a Longevidade, ou seja, a estimativa de vida de sua população, com índice de 0,823, seguida de Renda, com índice de 0,711, e de Educação, com índice de 0,588. (ATLAS DO BRASIL, 2013).

GRÁFICO 2: Índice de Desenvolvimento Humano do Município

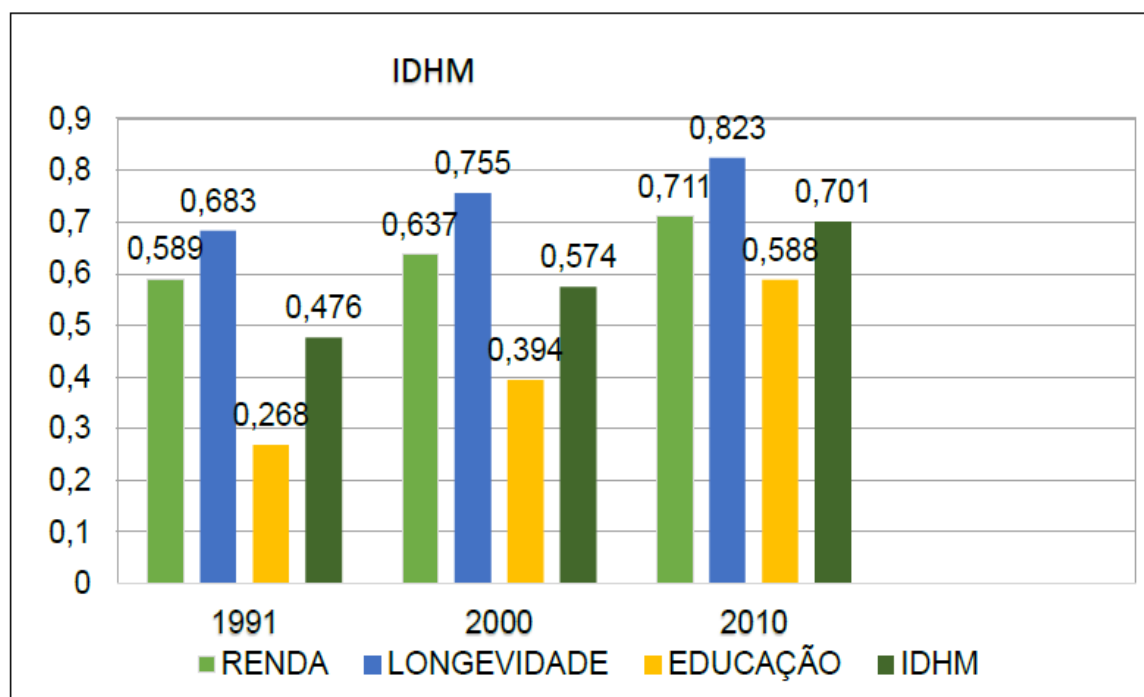


Gráfico editado pela pesquisadora/2015 com base nos dados do site: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/ipameri_go#idh

Neste contexto, em que as tramas de sua história vão sendo tecidas, a educação no município compõe-se de 29 escolas, incluindo desde a educação infantil até o ensino superior, nas esferas federal, estadual, municipal e particular. Estes dados representam um dos aspectos econômico, político, educacional e social relacionado ao contexto histórico municipal nas primeiras décadas do séc. XXI. Tendo como referência os dados do Censo Escolar de 2014, há um total de 5.840 alunos matriculados na educação básica desde município. Destes, 162 alunos possuem matrícula também na educação especial, conforme dados expostos no quadro que segue:

- **elevado**, de 0,700 a 0,799.
- **muito elevado**, quando maior ou igual a 0,800.

Quadro 6 - Número de alunos matriculados na Educação Básica de Ipameri de acordo com o Censo Educacional/2014 Goiás.

Município		Matrícula Inicial																		
		Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)	EJA (presencial)		EJA (semipresencial)		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)								
		Creche	Pré-Escola	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais			Funda- mental ²	Médio ²	Funda- mental	Médio	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed Prof. Nível Técnico	EJA Fund ^{1,2}	EJA Médio ^{1,2}	
IPAMERI	Estadual	0	0	383	859	747	0	0	92	0	0	0	0	0	27	37	6	0	0	1
	Municipal	539	536	1219	480	0	0	136	0	0	0	5	6	62	10	0	0	0	6	0
	Privada	32	82	224	126	72	313	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
	Total	571	618	1826	1465	819	313	136	92	0	0	5	6	91	47	6	0	6	1	

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula> - Acesso em 24/10/2014 e editado pela pesquisadora.

O município conta, também, na esfera estadual, com a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e, na federal, com o *Campus* do Instituto Federal Goiano (IF-Goiás) que oferta dois cursos técnicos, um de informática e outro de administração, além da Universidade Paulista (Unip), que oferece formação superior à distância.

A educação, na rede pública deste município, obteve um Ideb de 6.5 em 2013 no Ensino Fundamental I e 4.4 no Ensino Fundamental II, indicando o nível de qualidade de aprendizagem no ensino do município, de acordo com as metas do MEC, que pretende alcançar até 2021 a média de 6.0 pontos nas escolas do Brasil, cujo índice geral foi de 5.2, no fundamental I, e 4.1, no fundamental II, em 2013, e assim igualar o nível de qualidade do ensino brasileiro ao do sistema de ensino dos países desenvolvidos. Nesse contexto educacional é que se inserem as escolas campo, universo desta pesquisa.

3.4 O Universo da Pesquisa

Lüdke e André (2013) salientam que todo processo de pesquisa, ao envolver a observação participante, passa por três etapas: exploratória, decisão e descoberta. Para os autores, a primeira etapa se refere à seleção e delimitação do problema e à escolha do local onde acontecerá o estudo e a inserção em campo.

Nesta etapa, mediante a problematização do objeto de estudo desta pesquisa, foram selecionadas duas escolas do Ensino Fundamental I, no município de Ipameri, pertencentes à Regional de Pires do Rio-Goiás para compor o microuniverso desta pesquisa. As escolas foram nomeadas como Escola São Pedro e Escola São Vicente. Ambas atendem alunos oriundos dos bairros mais próximos a elas e as famílias atendidas são de baixa renda, como profissionais domésticas, faxineiras, trabalhadores braçais e do comércio local.

Compreendendo que estudar o cotidiano escolar se constitui em uma oportunidade de analisar, Ludke e André (2013, p. 43) apontam como “a escola desempenha seu papel socializador, seja na transmissão de conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano escolar”. Os critérios em que se ancora a seleção destas escolas foram os fatos: primeiro, a existência de alunos com deficiência intelectual matriculados em suas salas de aula comum e na SRM; segundo, as condições de prestação de serviços de apoio à inclusão escolar expressas nestas unidades pelos professores da educação especial, tais como o professores de apoio e o professor de AEE; e, por último, a SRM estar em funcionamento para a realização do AEE.

É neste universo que estão inseridos os participantes deste estudo, que, por meio de suas práticas cotidianas, criam a identidade dessas escolas.

3.4.1 Seleção dos participantes da pesquisa

Os critérios de seleção dos participantes da pesquisa foram:

- alunos matriculados em salas da aula comum e na SRM que possuíssem laudo de deficiência intelectual e diagnóstico da equipe pedagógica da escola; e

- os professores regentes da classe comum, os professores de apoio à inclusão e o professor do AEE destes alunos.

Mediante estes critérios fizeram parte desta pesquisa os sujeitos apontados no quadro a seguir:

Quadro 7 - Participantes da Pesquisa

Escolas	Professores regente	Professores de apoio à inclusão	Professores de AEE	Alunos com deficiência intelectual
Escola São Pedro	3	3	1	3
Escola São Vicente	2	2	1	11
Total	5	5	2	14

Quadro elaborado pela pesquisadora/2015 com base nos dados da Secretaria das Escolas pesquisadas.

Este grupo foi definido em função do problema e do objetivo desta pesquisa e a escolha se apoia nos princípios epistemológicos e éticos, que norteiam este estudo ao considerar que não é o “tamanho do grupo que define os procedimentos de construção do conhecimento, mas sim as exigências de informação quanto ao modelo em construção que caracteriza a pesquisa” (REY, 2010, p. 110).

3.5 Produzindo Informações: a Coleta de Dados e o Tratamento das Informações Coletadas

O processo de apropriação das informações é um dos momentos mais tensos para o pesquisador, uma vez que a realidade encontrada é sempre singular, e, nesse sentido, Zago (2013, p. 292) afirma “que há uma relação dialética permanente entre a realidade social identificada no trabalho de campo e o referencial adotado para interrogar”. Embora cada contexto seja sempre uma situação nova a ser significada pelo pesquisador e pelos participantes da pesquisa, a coleta de dados é uma parte fundamental na construção de conhecimentos a partir das contradições vivenciadas em campo. Portanto, a escolha dos instrumentos requer um planejamento tendo em vista o interesse de estudo do pesquisador e o caráter reflexivo da pesquisa.

A inserção no campo de pesquisa e a interação com os participantes do processo de construção dos significados da realidade requerem instrumentos que possam registrar os indícios, que evidenciam o processo que dá origem à existência do fato em estudo. No caso deste trabalho, a construção de conhecimento e o letramento de alunos com deficiência intelectual. Ao buscar uma aproximação com o ambiente de pesquisa e com as pessoas que dele fazem parte, foram escolhidos como instrumentos de coleta de dados a observação participante, a entrevista realizada no formato de grupo focal e a análise documental, por possibilitarem uma interação mais profunda entre pesquisador e pesquisados.

3.5.1 Observação participante

A escolha deste procedimento para coletar dados se deu por ser a observação uma das primeiras ações mediadoras entre o indivíduo e o meio em que vive, possibilitando ao mesmo tempo conhecer e se apropriar das formas de manutenção da vida culturalmente existentes neste espaço. De acordo com Tura (2011, p. 184), “pelo olhar entramos no mundo, começamos a nos comunicar com ele e iniciamos o conhecimento a respeito dos seres que nele habitam”.

Desse modo, a observação se constitui em um procedimento fundamental para todo investigador que deseja conhecer o mundo das práticas cotidianas da sala de aula a partir da realidade escolar. Contudo, vale ressaltar que, em razão do caráter seletivo presente em toda a ação humana,

É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 29, destaque dos autores).

Nesse sentido, para que a observação não perca o caráter de investigação científica é necessário planejar cuidadosamente cada etapa da observação, incluindo a preparação do pesquisador. A forma de organizar a participação no campo de pesquisa está relacionada aos propósitos de estudo e, neste caso, optou-se pela observação participante. Por meio deste procedimento, o investigador imerge no mundo dos participantes, procurando compreender o comportamento dos mesmos em seu ambiente natural. O interesse principal é interagir com as pessoas,

suas rotinas, preocupações de vida, procurando entendê-las. O resultado das interações é o conhecimento produzido sobre determinada realidade a partir dela mesma (ANDRÉ, 2008).

Pressupõe-se um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada, delonga tempo e vivência com o campo de pesquisa. A participação do investigador pode variar de intensidade, e a postura adotada neste trabalho foi de observador participante. Assim, desde o início a função de pesquisador e os objetivos da pesquisa foram socializados com os participantes, buscando empatia e criando abertura para a interação por meio de diálogo e da participação nas atividades da sala de aula. Dessa forma, a observação participante criou caminhos para caracterizar as práticas educativas vivenciadas por alunos com deficiência intelectual no cotidiano das salas de aula comum e da SRM nas duas escolas selecionadas como espaço de pesquisa campo.

Para o resultado exitoso da incursão no cotidiano das escolas São Pedro e São Vicente, e buscando um rigor na ação investigativa, foi elaborado um roteiro de observação para orientar a ação e determinar o foco do olhar pesquisador na multiplicidade de informações que constitui o ato de ensinar e de aprender. O roteiro da observação foi construído a partir da problemática e dos objetivos da pesquisa, conservando a compreensão da singularidade de cada realidade observada.

3.5.2 Entrevista por meio da técnica de grupo focal

Inicialmente, o procedimento de entrevista proposta para este trabalho seria a individual. Porém, no decorrer das observações, surgiu a necessidade de dar voz, em um processo reflexivo, aos participantes, e o caminho investigativo foi reorganizado em função desta necessidade. Assim, em concordância com os professores regentes da classe comum, professores de apoio à inclusão e professores de AEE, que compuseram o *corpus* de participantes desta pesquisa, a entrevista foi realizada seguindo os passos da técnica de grupo focal para coleta de dados.

Por representar um momento rico em que os indivíduos do grupo se tornam o centro do processo investigativo, Gatti (2012, p. 9) aponta que a “entrevista com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações” dos participantes

em relação ao objeto de estudo que correspondam aos princípios gerais da pesquisa por permitir ao pesquisador captar a subjetividade dos participantes do grupo em relação à conceituação e às emoções demonstradas por eles acerca dos objetivos e problemas da pesquisa por estarem a eles articulados.

Na condução das discussões no grupo focal o moderador deve adotar sempre uma postura de mediador da conversa, garantindo que todos possam participar, e ao mesmo tempo deve criar situações que promovam a interação entre os mesmos. É fundamental que sua ação seja de respeito ao princípio da não diretividade e, de acordo com Gatti (2012), não pode emitir opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta, pois a ênfase das discussões deve recair na interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo, conforme ocorre na entrevista coletiva.

Desse modo, é aconselhável que o moderador do grupo seja alguém que esteja vinculado ao tema em pauta, ao tipo de informação que se deseja obter e às características dos componentes do grupo, podendo ser o próprio pesquisador ou alguém que preencha as condições básicas para a mediação interativa do grupo (GATTI, 2012). Nesta pesquisa, a pesquisadora e sua orientadora dividiram a função de mediadores das discussões.

Na organização da reunião com o grupo focal alguns critérios devem ser observados, como a composição do grupo, a quantidade de reuniões necessárias, a composição de um planejamento das ações a serem realizadas. Assim, entre os meses de setembro e dezembro foram realizadas observações participativas nas escolas campo desta pesquisa e, a partir destas, foi composto o grupo focal da pesquisa com dez professores que também compuseram o grupo de observação.

Várias características podem estar presentes na composição do grupo focal, sendo a homogeneidade um aspecto básico em sua formação, pois a “similaridade dos membros do grupo evita interações e conflitos a propósito de questões secundárias” (OLIVEIRA, A., et al, 2007, p. 06). Estes professores têm em comum a experiência de trabalharem com alunos com deficiência intelectual matriculados em suas salas de aula comum e na SRM, portanto, em condição de discutir sobre a construção de conhecimento e o letramento dos alunos com deficiência intelectual, o que constitui o tema central do diálogo a ser estabelecido no grupo focal.

A diversidade do grupo focal está presente na heterogeneidade dos professores, pois ele é composto por pessoas de ambos os sexos, que exercem

papéis distintos no AEE, têm idade, tempo de serviço e diferentes experiências com a proposta da educação especial, distinguindo-se também quanto à formação inicial e continuada. Na semelhança e na diferença se encontra a riqueza deste grupo focal, que, por meio de seus enunciados e da interação entre os mesmos e os mediadores do diálogo, torna-se possível a construção de sentidos sobre como ocorre a construção de conhecimento e o letramento de alunos com deficiência intelectual no contexto da escola inclusiva.

3.5.3 Análise documental

A análise documental compõe a terceira ponta da triangulação observação/entrevista na modalidade grupo focal/análise de documentos. Nesta pesquisa, a análise de documento possibilitou a coleta de dados sobre como a escola vivencia os processos de avaliação dos alunos com deficiência intelectual, e também apontou os parâmetros utilizados para avaliar a construção de conhecimento e o letramento destes alunos. Levou-se em consideração os professores da sala comum e da educação especial, como parte da ação de planejar e avaliar as estratégias de ensino em vista da aprendizagem e da construção de conhecimento pelo aluno.

No plano metodológico, trata-se de um modo de coleta de dados que não elimina a subjetividade do pesquisador, expressa na escolha dos documentos a serem analisados em que se procura desvendar o conteúdo latente que eles possuem em uma perspectiva dinâmica, estrutural e histórica (TRIVIÑOS, 1987).

Seguindo esta ótica, os documentos que fizeram parte desta pesquisa como instrumentos de análise foram: as Atas de Resultados Finais de cada turma observada; um relatório descritivo de avaliação dos alunos com deficiência intitulado “Proposta de Avaliação para a Diversidade” (PAD), o relatório de resultados finais das avaliações externas vivenciadas pelas turmas observadas de ambas as escolas em 2014, ou seja, o resultado da Avaliação diagnóstica e da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Estes documentos foram obtidos em conversa informal com o grupo gestor das duas escolas, que permitiram o acesso e a análise dos dados disponíveis, em seus bancos de dados e no Sistema de Gestão Escolar (SIGE) onde são registrados os dados de matrícula, avaliação, modulação e infraestrutura das escolas.

3.5.4 Procedimentos de Análise de dados - Interpretando as informações coletadas

Os três procedimentos de coleta de dados, a observação participante, a entrevista com grupo focal e análise de documentos, formaram a triangulação de métodos, que possibilitou uma compreensão ampla dos processos envolvidos na constituição do objeto de estudo desta pesquisa a partir da interação entre os participantes da pesquisa, atores do cotidiano escolar e da epistemologia que orienta o olhar do pesquisador para a singularidade do ambiente pesquisado (MARCONDES; BRISOLA, 2014), em consonância com Triviños (1987, p. 138) ao salientar que a triangulação tem como objetivo básico “abranger a máxima amplitude na descrição, explicitação e compreensão do foco em estudo”.

Lüdke e André (2013) afirmam que a análise dos dados está presente em vários momentos da investigação e se torna mais sistemática após o encerramento da coleta dos dados. Nesta perspectiva, seguindo uma das etapas da triangulação do método foi realizada a sistematização dos dados coletados em campo por meio de unidades significativas extraídas do diário de campo, da entrevista com o grupo focal e dos documentos analisados.

A ação implicou a organização, seguindo alguns critérios da construção de mapas de associação de ideias, de todo material e a seleção minuciosa de padrões presentes nas informações produzidas por meio das quais foram criadas as categorias de análise, tendo como referência a perspectiva histórico-cultural que norteia as discussões da coletânea “Fundamentos de Defectologia”, de Vygotski (1997, 2007, 2008, 2014), eixo deste trabalho, e autores como Luria (2014), Smolka (1997), Spink (2004) e Bakhtin (2009), na segunda etapa da triangulação.

Compreende-se este momento como um período de introspecção, em que o pesquisador vai dando sentido às informações que obteve, no intuito de criar categorias, interpretar, organizar, fazer uma revisão do referencial utilizado na pesquisa, rever conceitos, ler e reler inúmeras vezes para descobrir os achados da pesquisa. Desse modo, preserva-se a possibilidade de categorias que emergem do conteúdo dos dados analisados.

Desta forma, os dados coletados por meio da observação participante foram registrados de forma descritiva e sucinta em um diário de campo no próprio espaço

de observação, e transcritos, posteriormente, de forma mais ampla e detalhada, em um memorial, fora do ambiente de pesquisa, que constituem-se em verdadeiros achados nesta pesquisa.

Buscando as unidades significativas de sentidos, por meio da leitura sistematizada dos eventos registrados no memorial e no diário de campo, construiu-se um mapa de associações de ideias com base em categorias gerais surgidas a partir da imersão nos dados registrados.

Recurso semelhante foi aplicado na análise dos dados do grupo focal. Inicialmente, na fase da transcrição foi realizada uma leitura detalhada e a edição da entrevista, que, neste caso, em vista da análise discursiva, conservou-se as marcas de linguagem do grupo, as interjeições, os enunciados conforme foram produzidos na interação do grupo.

Destaca-se que durante a entrevista foi utilizada, com a permissão dos participantes, a gravação em áudio e audiovisual e esse último foi usado somente quando necessário para identificar o entrevistado em relação a sua fala, ou quando surgiu alguma dúvida em relação à clareza do conteúdo do áudio.

Após a transcrição da entrevista se procedeu à análise das informações seguindo o critério de seleção de unidades de significação que, também, foram registradas em um mapa de associação tendo como referência as unidades de sentidos surgidas nos enunciados dos entrevistados.

E seguindo o mesmo critério de busca das unidades de sentidos, os documentos foram analisados, tendo em vista dados referentes a construção de conhecimento e o letramento dos alunos com deficiência intelectual, evidenciados a partir das notas numéricas e das avaliações descritivas formalizadas no cotidiano escolar.

Após estas etapas, efetivou-se análise de dados elencados em categorias gerais, em busca dos sentidos produzidos e das categorias finais emergidas a partir dos dados sistematizados nos mapas. De acordo com Spink e Lima (2004), p. 107) os mapas de associação de ideias têm por objetivo:

Sistematizar o processo de análise das práticas discursivas em busca de aspectos formais da construção linguística, dos repertórios utilizados nesta construção e da dialogia implícita na produção de sentidos. Constituem instrumentos de visualização que têm duplo objetivo: dar subsídios ao processo de interpretação e facilitar a comunicação dos passos subjacentes ao processo interpretativo (SPINK; LIMA, 2004, p. 107).

Assim sendo, construiu-se um mapa final (Apêndice D) consolidando as unidades de sentidos por meio das categorias surgidas no processo de organização dos dados e descoberta das unidades de sentidos que permearam os três procedimentos de coleta de dados. Neste processo, as unidades de sentidos foram identificadas seguindo os passos da codificação das unidades significativas de sentido em: palavra excerto seguida de um numeral cardinal para as unidades de sentidos produzidas a partir dos enunciados dos participantes; episódio seguida de um numeral cardinal para as oriundas da observação participante e DOC, de documento seguido de um numeral, para os sentidos produzidos a partir dos documentos analisados; e codinomes seguidos das letras PSC para professor da sala comum; PAI para professor de apoio à inclusão e PSRM para professor de AEE que atua na SEM, para referir-se aos participantes da pesquisa.

Na etapa final estabeleceu-se as categorias finais, e realizou-se a interpretação dos sentidos atribuídos tendo em vista o contexto de sua produção, à luz da epistemologia adotada na pesquisa.



<http://inclusao-tecnologia.blogspot.com.br/>

CAPÍTULO IV

CONHECENDO AS ESCOLAS CAMPOS E OS PARTICIPANTES CONSTITUINTES DESTE ESPAÇO SOCIAL

*Aqueles que passam por nós, não vão sós,
não nos deixam sós. Deixam um pouco de si,
levam um pouco de nós.*

Antoine de Saint-Exupéry.

O presente capítulo versa sobre o contexto escolar em que foi desenvolvida a pesquisa. A interação com esse ambiente se caracteriza pelo contato direto da pesquisadora com a realidade pesquisada por meio da observação participante e da entrevista com grupo focal composto pelos professores que atuam neste contexto de ensino. Esta inter-relação, marcada pela aproximação com a situação empírica, estabelecida a partir do referencial teórico balizado em uma abordagem histórico-cultural, permite construir e reconstruir a dinâmica das relações e dos processos que constituem a vida escolar diariamente. Neste espaço, de acordo com André (2008, p. 34) são “veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modo de ver e de sentir a realidade e o mundo” por meio de seus atores.

A discussão, que possibilita o conhecimento deste campo de pesquisa, pontua as suas dimensões institucional, pedagógica e sócio/histórica, pois cada unidade de ensino tem uma cultura histórica que lhe é particular e apropriada pelos

professores, alunos, PAIs, gestores que fazem parte deste ambiente. Dessa forma, inicialmente serão apresentadas as escolas São Pedro e São Vicente considerando seus aspectos de materialidade, seu papel representativo e as práticas pedagógicas que as constituem. Em um segundo momento, serão evidenciados os professores, atores participantes desta pesquisa, finalizando com os alunos com deficiência intelectual.

A construção de sentidos sobre o contexto investigado se deu a partir da relação estabelecida entre a pesquisadora e a comunidade escolar através do dialogismo, entendido aqui, a partir de Bakhtin (1981), como a interação que se estabelece entre o eu e o outro nos discursos instaurados, historicamente, pelos sujeitos em pelo menos duas enunciações, ou seja, por meio do diálogo.

4.1 Conhecendo as escolas São Pedro e São Vicente

O interesse em apresentar uma caracterização das escolas pesquisadas determina a importância de conhecer a realidade em que foram produzidos os sentidos por meio dos dados coletados neste espaço. Tendo claro que a interpretação da realidade escolar é permeada pela subjetividade, destaca-se que esta, neste trabalho, é significada a partir da relação direta com a história social das pessoas e dos lugares que a produziram, tornando-se passível de interpretação e de construção de conhecimento acerca do cotidiano escolar investigado.

No intuito de construir uma caracterização das escolas próxima da realidade, foi realizada uma análise a partir da observação participante, da entrevista focal, levantamento de dados junto ao grupo gestor, expressos na ficha de identificação da escola (Apêndice E), leitura e consulta ao histórico e ao projeto político-pedagógico de cada unidade pesquisada, produzindo as referências que seguem e que colaboram para o entendimento dos sentidos, encontrados em seus enunciados e que legitimam o discurso sobre o ensino produzidos na arte de dar aula.

a) Escola São Pedro

A Escola São Pedro foi fundada em 1960, no município de Ipameri, por cidadãos locais que, imbuídos do desejo de oportunizar uma escola para os jovens da sua comunidade, doaram o terreno para sua construção. Inicialmente foi

chamada de Grupo escolar ofertando o ensino primário. Está localizada em um bairro residencial, e atende a alunos oriundos dos bairros periféricos de sua cercania.

Fisicamente, está estruturada em cinco salas de aula, diretoria, secretaria, sala dos professores, cantina, banheiros com adaptação para os alunos com deficiência; banheiro para os servidores da escola e uma sala de leitura e vídeo. Todos estes ambientes são voltados para um pátio cimentado, que é utilizado para as práticas esportivas e apresentações artísticas, e é separado por um longo corredor por onde se tem acesso a todos os ambientes. O acesso é livre de barreiras físicas e com piso tátil ao longo de todo o corredor.

Possui, na extremidade do pátio escolar, a sala de recursos multifuncional, em atividade desde 2013, contendo equipamentos, mobiliários, recursos para estudantes com baixa visual, material didático pedagógico, cadeira de rodas, todo material montado de acordo com a sala de recursos multifuncionais do Tipo I; a sala é bem arejada, seu estado de conservação é bom, e o AEE é ofertado nesta sala no período vespertino.

As demais salas de aula apresentam um aspecto geral que requer reparos nas pinturas das paredes, mas, estão bem servidas quanto a iluminação e ventilação. As salas do primeiro e do quarto ano possuem ar-condicionado, as demais ventiladores. Todas possuem em suas paredes cartazes com contrato didático, cantinho da leitura com textos de diversos gêneros adequados a cada série. Na frente da sala, acima do quadro-giz, há uma centopeia com as letras maiúsculas e minúsculas, bastão e cursiva do alfabeto. Nas salas do ciclo de alfabetização, há cartazes com o nome dos alunos e cartazes com os numerais de zero a nove, o calendário do ano e das condições do tempo; nas turmas de quarto e quinto ano a área da matemática é representada por diversos tipos de tabuada de multiplicação.

Quanto ao mobiliário, possuem carteiras e cadeiras em bom estado de conservação, mesa do professor regente, armários de aço utilizados para acomodação do material dos alunos, livros didáticos e de literatura. O quadro de escrita é o quadro-giz. As salas dispõem de acesso à internet para a manutenção do banco de dados pedagógico pelos professores.

Quanto ao material disponível nas demais dependências, a escola conta com secretaria informatizada, caixa de som, TVs, DVDs, impressoras.

A proposta pedagógica da escola está pautada em seu projeto político pedagógico com princípios de formação do cidadão crítico para todos os estudantes do primeiro ao quinto ano da primeira fase do Ensino Fundamental. O currículo anual é determinado pelo Currículo de Referência do Estado de Goiás e os conteúdos estão ancorados no livro didático adotado pela escola. No período matutino, há oferta das disciplinas da base nacional comum e diversificada do currículo básico do Ensino Fundamental e, no vespertino, das disciplinas da ampliação da aprendizagem em cinco campos temáticos de atividades curriculares, a saber: Atividades de Convivência, Hábitos Higiênicos e Alimentares; Apoio a Alfabetização/Letramento; Atividades Artísticas e Culturais; Apoio à Matemática; Atividades Esportivas e Corporais, com o objetivo de “oferecer uma aprendizagem integral ao aluno e dar suporte aos PAIs que trabalham o dia todo, e não têm onde deixar os filhos” (Histórico da Escola).

No ano de 2014, no segundo semestre, a escola desenvolveu também o Projeto Mais educação ofertando as oficinas de Taekwondo, Dança/cultura, Reforço de Português e Orientação de Estudos. Este programa, nos dizeres da escola, tem como proposta “subsidiar o Processo Ensino Aprendizagem bem como oferecer maiores oportunidades esportivas e educativas aos alunos de Tempo Integral com atividades diversificadas” (Histórico da Escola).

Como atividade extracurricular desenvolvem, diariamente, o Projeto Reciclagem, por meio do qual há um movimento de coleta seletiva de vasilhames de plástico que, posteriormente, são vendidos e o valor arrecadado é revertido em favor da manutenção do prédio escolar. Este evento conta com a participação de todos os alunos e servidores da escola, e tem o objetivo de desenvolver a consciência de preservação do meio ambiente.

A proposta de avaliação procura seguir as diretrizes da Resolução CEE/CP n. 5/2011 de 10 de junho, que dispõe sobre a Educação Básica em suas diversas etapas e modalidades para o Sistema Educativo do Estado de Goiás, bem como o processo de credenciamento e o recredenciamento de instituição de ensino, a autorização de funcionamento e renovação da autorização de funcionamento de etapas da Educação Básica. É realizada em dois momentos distintos durante o bimestre por meio de avaliação formal, o resultado é expresso em notas de 0.0 a 10.0 ao final de cada bimestre, sendo a média mínima 5.0.

Em 2013 obtive o Ideb de 7.6, representando para a escola uma grande conquista, já que alcançou o segundo lugar do Estado de Goiás. O processo de avaliação externa aplicada pela Seduce, composta pela Avaliação diagnóstica, Saego¹⁶, e avaliações nacionais, Prova Brasil e ANA¹⁷, faz parte da rotina avaliativa dos alunos nesta unidade de ensino.

Os recursos financeiros principais de que dispõe a escola são duas verbas anuais do Proescola¹⁸, uma verba do FNDE, e os recursos da merenda escolar. São administrados pelo Conselho Escolar, constituído democraticamente por representantes de todos os segmentos da escola. Assim como seu gestor, que é escolhido pela comunidade escolar.

O funcionamento público da escola se inicia às 7h, quando é tocado um sino e as crianças formam filas no pátio e, após a oração e os avisos, são encaminhadas para a sala de aula. O período da manhã é dividido em diversos eventos. As aulas do currículo básico, o café da manhã servido na sala de aula aproximadamente às 8h, o recreio no pátio da escola às 10h e o encerramento às 11h15min quando se inicia o almoço, que também é servido na sala de aula, e é parte do campo temático das Atividades de Convivência, Hábitos Higiênicos e Alimentares. Em seguida, há um período de descanso, em que as crianças, de acordo com os tutores, dormem, leem, participam de jogos de tabuleiro.... Às 12h45min as atividades dos demais campos temáticos são iniciadas, e, paralelamente, acontece o AEE, na sala de SRM, e os projetos do Mais Educação desenvolvidos nos ambientes disponíveis na escola.

No desenvolvimento desta gama de atividades estão envolvidos 34 servidores distribuídos nas funções de: grupo gestor - diretor, vice-diretor, secretário geral, coordenador pedagógico, coordenador da ampliação da aprendizagem, coordenador do Projeto Mais Educação; corpo docente, rede de apoio à inclusão, agentes administrativos educacionais e corpo discente distribuídos conforme quadro a seguir:

¹⁶ Saego – Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás.

¹⁷ ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização.

¹⁸ Proescola - (Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola): criado pela Lei Nº 13.666, de 27 de julho de 2000; tem como objetivo prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas do Ensino Fundamental, médio, especial e de jovens e adultos da rede estadual, às escolas qualificadas como entidades filantrópicas ou por elas mantidas, observado o art. 213 da Constituição Federal, e às escolas da rede municipal que preencherem os requisitos desta Lei, atendidas as demais disposições legais pertinentes.

Quadro 8 - Demonstrativo de Pessoas Pertencentes À Escola São Pedro

Grupo Gestor						Corpo docente			Agentes administrativos Educacionais				Corpo discente	
Diretor	Vice-diretor	Coord. Pedagógico	Coord. da Ampliação da Aprendizagem	Coord. Mais Educação	Secretário Geral	Prof. Sala comum e projetos	Prof. De apoio a inclusão	Prof. do AEE	Auxiliar de Secretaria	Gerente de merenda	Serviços Gerais	Merendeira	Alunos do 1º ao 5º sem deficiência	Alunos do 1º ao 5º com deficiência
1	1	1	1	1	1	15	5	1	1	1	2	3	112	14
Total geral de servidores						34			Total geral de alunos				126	

Quadro elaborado pela pesquisadora/2015, com base nos dados de modulação disponíveis na secretaria da escola São Pedro.

Este é um pequeno tecido do contexto observado durante a pesquisa realizada em 2014, que mostra um pouco do que a Escola São Pedro construiu como sua história dentro do panorama da educação no estado de Goiás. É uma realidade dinâmica cujo movimento conta um pouco de cada um que transforma este espaço de ensino e é por ele transformado.

a) Escola São Vicente

A Escola São Vicente foi edificada em 1938, na época do governo estadual de Brasil Ramos Caiado, por eminentes cidadãos do município, sendo o primeiro grupo escolar. Em 1931, passou a pertencer à rede estadual de ensino ofertando o ensino primário. Sua história foi atravessada por diferentes momentos da educação no estado de Goiás. Em 1979, além do ensino primário, funcionava em suas dependências o curso noturno que atendia a uma clientela formada por jovens e adultos que trabalhavam durante o dia e estudavam à noite, e que em sua maioria, apresentavam defasagem em seus estudos. Desenvolveu os projetos Acelera Goiás, Se Liga, manteve uma sala de ensino especial em suas dependências, e uma sala de pré-escolar. Hoje, oferece a primeira etapa do Ensino Fundamental, de 1º ao 5º

ano, na modalidade de Escola de Tempo Integral desde 2007, em uma perspectiva inclusiva.

De acordo com seu PPP, tem como metas: diagnosticar a causa dos problemas disciplinares e pedagógicos buscando coletivamente a solução para os mesmos; revisar a prática escolar pautada no tradicionalismo; garantir a participação de todos nos projetos desenvolvidos pela escola; e diminuir a repetência por meio da recuperação paralela. Para a realização destas metas conta com uma infraestrutura composta por: sala de vídeo e leitura; laboratório de informática com 16 computadores e acesso à internet, ar-condicionado e boa iluminação; sala de recursos multifuncional Tipo I, completa com todos os equipamentos, mobiliários, recursos para estudantes com deficiência visual, material didático-pedagógico, cadeira de rodas, livros, fantoches, é bem ventilada e iluminada, tem acesso à internet, ar-condicionado, além do quadro branco há um quadro negro.

As paredes possuem cartazes com os trabalhos feitos pelos alunos do AEE. O material de jogos e leitura fica à disposição dos alunos em um canto da sala de aula; pátio cimentado, onde se realiza o recreio e as atividades esportivas; refeitório coberto e equipado com mesas, cadeiras e bancos onde se realizam as refeições do café da manhã, almoço e os lanches. Também é um espaço dedicado às comemorações artísticas e eventos da escola.

A estrutura física é composta, também, por uma cantina e cinco salas de aula. As quais necessitam de reforma na parte de pintura e iluminação. São salas amplas, equipadas com armários de aço onde são guardados os livros literários, os livros didáticos e o material dos alunos, com carteiras em bom estado de conservação, colchonetes que são usados no horário de descanso dos alunos, mesa do professor regente e ar-condicionado. Nas paredes há decorações voltadas para o letramento expresso em uma centopeia acima do quadro-giz; em matemática, de acordo com série da turma, aparecem nas paredes os numerais de 0 a 9, e a tabuada. Também está presente nestas salas um espaço dedicado às palavras mágicas (bom-dia; muito obrigado, dá licença, por favor e desculpa), cada sala de aula tem ao fundo um painel decorativo com motivos infantis.

Outros espaços são: sala de direção; sala de professores; sala de secretaria; sala de coordenação; banheiros masculino e feminino para os servidores da escola; banheiros masculino e feminino para os alunos da escola, em cada ambiente há um banheiro adaptado. Quanto aos materiais permanentes, a escola dispõe de

computadores para uso da secretaria, 3 notebooks para uso dos professores, TVs, impressoras (todas as atividades utilizadas em sala de aula são impressas em papel sulfite), bebedouro adaptado.

Quanto à acessibilidade, no sentido do desenho universal, pouco se realizou em favor da eliminação total de barreiras. Assim, a escola dispõe de salas de aula, pátio escolar, interior da escola e demais ambientes com acesso livre ou por rampas e corrimãos. Os sinais visuais e táteis instalados precisam ser repostos e disponibilizados em toda área da escola.

A proposta pedagógica da escola São Vicente está pautada nas diretrizes da Seduce, e visa atender seus alunos em um formação integral por meio do currículo básico, composto pelas disciplinas da base nacional comum e da parte diversificada. Está organizado de acordo com o Currículo de Referências da Rede Estadual de Ensino de Goiás, subsidiado pelo uso do livro didático. As disciplinas da Base Nacional Comum compõem a grade curricular do período matutino, cujas aulas têm início às 7h da manhã e vão até às 11h15min, quando é iniciado o horário destinado ao almoço dos alunos, que faz parte do campo temático das Atividades de Convivência, Hábitos Higiênicos e Alimentares.

No período vespertino a escola desenvolve as disciplinas da ampliação da aprendizagem em seus quatro campos temáticos: Apoio a Alfabetização/Letramento; Atividades Artísticas e Culturais; Apoio a Matemática; Atividades Esportivas e Corporais; oferta o AEE, na sala de SRM, das 12h45min até às 16h. Também, neste período, desenvolve o programa do Mais Educação, ofertado de acordo com os projetos elaborados nas áreas do macrocampo *acompanhamento pedagógico*: projeto de apoio ao Letramento e de apoio à Matemática; *Cultura e Arte*: projeto de Dança, Canto/Coral; e *Esporte Lazer*: projeto de Taekwondo.

Para desenvolver estas atividades a escola inicia seu trabalho às 7h da manhã, momento em que as crianças fazem fila no pátio da escola. Após a oração e avisos, eles se dirigem às salas de aula para o início das atividades acadêmicas. A escola organizou um horário de aula para cada turma, desenvolvendo, no período da manhã, quatro aulas por dia; sendo que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática acontecem todos os dias; Ciências, História e Geografia duas vezes por semana; Educação Física, Arte e Inglês uma vez por semana.

No período matutino é servido o café da manhã às 8h, às 10h é o recreio e às 11h15min o almoço que se prolonga às 12h. Neste momento, inicia-se o

descanso dos alunos, quando todos dormem. É o momento da soneca. As aulas são reiniciadas às 12h45min com as atividades da Ampliação da Aprendizagem, do Mais Educação e do AEE, encerrando-se às 16h30min.

No que tange à avaliação da aprendizagem de seus alunos a escola segue as diretrizes da Seduce e está ancorada na Res. do CEE/CP n. 05/2011; sendo realizada formalmente por meio de provas avaliativas em dois momentos durante cada bimestre. O resultado é expresso em notas de 0.0 a 10.0, ficando abaixo do esperado os alunos que obtêm médias inferiores a 5.0. Além da avaliação interna, a Escola São Vicente também participa das avaliações estaduais (Avaliação Diagnóstica e Saego) e das avaliações nacionais da Prova Brasil e da ANA.

No ano de 2013, a escola não participou do Prova Brasil, pois não preencheu o critério de número mínimo de alunos exigido para tanto. Dessa forma, não possui Ideb para esse ano. Sua última avaliação foi em 2011, quando obteve o Ideb de 5.7. Em 2014, para desenvolver suas atividades, a Escola São Vicente contou com 31 servidores assim distribuídos de acordo com suas funções:

QUADRO 9 - Demonstrativo de Pessoas Pertencentes à Escola São Vicente

Grupo Gestor						Corpo docente			Agentes administrativos Educacionais				Corpo discente	
Diretor	Vice-diretor	Coord. Pedagógico	Coord. da Ampliação da Aprendizagem	Coord. Mais Educação	Secretário Geral	Prof. Sala comum e projetos	Prof. De apoio a inclusão	Prof. do AEE	Auxiliar de Secretaria	Gerente de merenda	Serviços Gerais	Merendeira	Alunos do 1º ao 5º sem deficiência	Alunos do 1º ao 5º com deficiência
1	1	1	1	0	1	12	4	1	1	1	5	2	99	16
Total geral de servidores						31			Total geral de alunos				115	

Quadro elaborado pela pesquisadora/2015 com base nos dados de modulação da secretaria da Escola São Vicente.

A maioria dos professores dobra carga na própria escola; e corpo discente é formado por 115 alunos, dos quais 16 são do AEE.

Diante da apresentação das duas escolas, é possível, em linhas gerais, reconhecer a semelhança entre elas, expressa por meio da sua infraestrutura, recursos materiais, modalidade e organização do ensino, mesmo livro didático, projetos parecidos. Esta visão linear no entanto é própria de um observador que está fora do cotidiano vivenciado nesses ambientes. Ao adentrar seus muros, a pesquisadora, em seu papel de observadora participante, de mediadora do diálogo na interação com o outro, participa do construto que torna cada uma destas realidades únicas e singulares, reconhecendo neste ambiente o resultado da ação humana.

São professores com posicionamentos políticos e de articulação das políticas governamentais diferentes, experiências de vida distintas, tempo de ensino dedicado a cada disciplina diferentes, forma de se relacionarem e dialogarem com os alunos própria, concepção de ensino-aprendizagem, forma de gestão e de interação específicas de cada escola, de satisfação ou insatisfação com a profissão. Atitudes e ações que refletem o trabalho realizado no interior dessas escolas e que as tornam únicas e singulares, por meio do seu trabalho.

Ao se assemelharem pelos aspectos materiais e físicos, diferenciam-se pelos aspectos humanos, pois, os professores, ao exercerem o seu fazer pedagógico, transformam as ferramentas que cada escola dispõe em função do objetivo maior, o aprender de seus alunos, e são, ao mesmo tempo, transformados pela nova realidade que constroem a cada cotidiano vivido, expressando seus valores, crenças e visão de mundo que orientam sua história pessoal e coletiva. Diante desta singularidade são apresentados, a seguir, os professores, participantes desta pesquisa.

4.2 Conhecendo os professores: atores do cotidiano escolar

Para esta discussão, o suporte adotado é a abordagem histórico-cultural, cujo cerne é a compreensão do desenvolvimento humano integral respaldada em Vygotski (1997), que advém pela imersão do sujeito em um meio social, mediado pela linguagem simbólica. Nesta relação as pessoas significam o mundo a sua volta, agem e sua ação, segundo Freitas (1998, p. 28) “pode ser descrita através de palavras que dão significado à ação”.

Ao descrever os atores deste trabalho por meio das palavras *professores*, *docentes*, *educadores*, a pesquisadora situa a sua leitura em relação à ação destes indivíduos realizada em um contexto específico, o cotidiano escolar. Espaço este em que os sujeitos significam suas ações e se constituem em seu ser profissional atravessado pela formação, pela experiência de vida pessoal e profissional.

O relato da experiência em conhecer e interagir com esse professores no ato de mediação consciente e deliberada, portanto planejada, constituindo suas práticas de ensino na sala de aula, é apresentado a seguir e é pertinente à compreensão do objeto de estudo em questão: como tem ocorrido a construção de conhecimento e o letramento de alunos com deficiência intelectual matriculados em salas de aula comum em um contexto inclusivo. Fizeram parte deste estudo doze educadores cujos dados pessoais e profissionais estão descritos no quadro a seguir:

Quadro 10 - Os Professores e Suas Identidades Profissionais

Nome	Idade	Vínculo	Tempo de Magistério	Formação	Atuação	Escola
Mery	46a	Efetiva	20	Pedagogia	Regente 1º ano	E. S. Pedro
Elena	48a	Efetiva	15	Pedagogia / História	PAI 1º ano	E. S. Pedro
Nívea	36a	Contrato	2	Pedagogia	Regente 3º ano	E. S. Pedro
Silvana	49a	Efetiva	26	História	PAI 3º ano	E. S. Pedro
Sandra	42a	Efetiva	15	Pedagogia	Regente 4º ano	E. S. Pedro
Esmeralda	45a	Efetiva	22	Pedagogia	PAI 4º ano	E. S. Pedro
Dalva	59a	Efetiva	21	Pedagogia	PSRM	E. S. Pedro
Otávio	49a	Efetivo	30	Biologia	Regente 3º ano	E. S. Vicente
Lucimar	56a	Efetiva	20	Biologia	PAI 3º ano	E. S. Vicente
Ilma	29a	Contrato	5	Pedagogia	Regente 4º ano	E. S. Vicente
Valda	45a	Efetiva	15	Pedagogia	PAI 4º Ano	E. S. Vicente
Lindalva	55a	Efetiva	10	Biologia	PSRM	E. S. Vicente

Quadro elaborado pela pesquisadora/2015 com base na ficha de identificação Apêndice E

De acordo com este quadro, os professores que fizeram parte desta pesquisa têm entre 29 e 59 anos de idade, com experiência de magistério entre 2 e 30 anos de serviço. Quanto a formação específica, sete professores são graduados em pedagogia, três em biologia, um em história e um em pedagogia e história.

Os professores que são de áreas específicas graduaram-se em cursos de licenciatura plena parcela, oferecida pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás, para atender a uma demanda de profissionais nestas áreas e questão relacionada ao fato de que todos os professores deveriam ter formação superior. Tendo atuado a maior parte do tempo no Ensino Fundamental e com formação inicial em magistério estes quatro professores, apesar da formação, continuam suas atividades pedagógicas no Ensino Fundamental.

Quanto à formação para atuação na educação especial, as professoras de apoio à inclusão não possuem especialização nesta área, porém participam dos cursos ofertados pela Seduce. Já as professoras de AEE, possuem formação em cursos como Libras pela Sistema Chaplin; cursos da Pestalozzi, da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed) na área da inclusão.

A partir destas considerações um construto geral aponta que todos os professores têm sua vida profissional alicerçada pela regência da sala de aula comum. São educadores cuja formação inicial e continuada ressalta a sua preparação para este fim, conforme gráfico a seguir:

GRÁFICO 3 – Formação Inicial dos professores

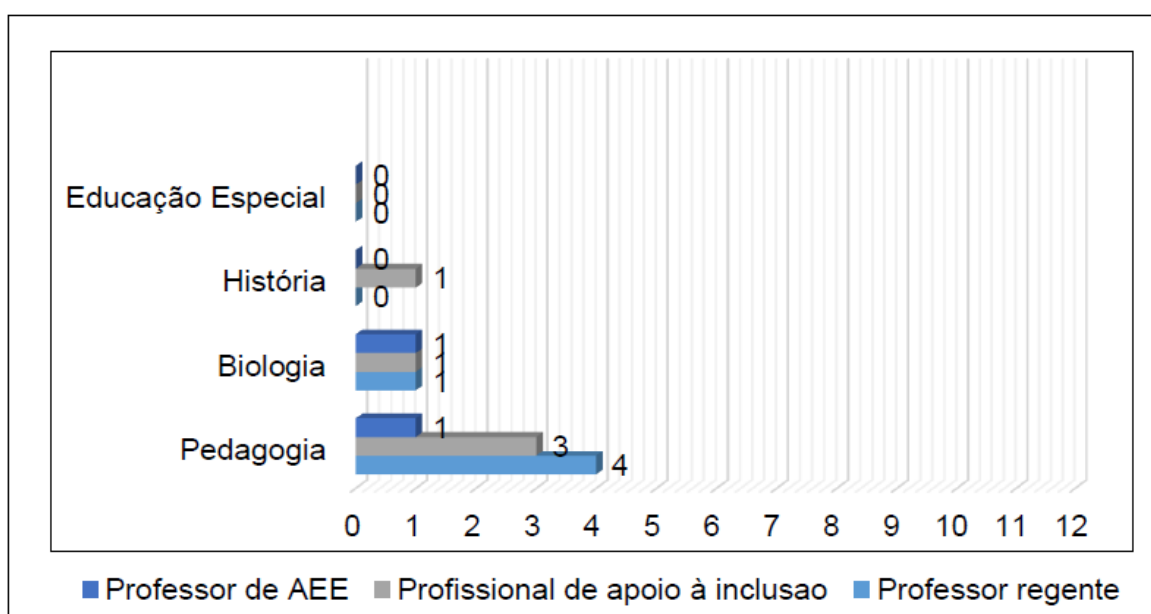


Gráfico editado pela pesquisadora/2015 com base na Ficha de Identificação Apêndice E

Não é observada a especificidade da educação especial como orientadora do exercício pedagógico dos professores de apoio à inclusão para além da vivência empírica. No contexto das orientações quanto à efetivação da educação inclusiva na realidade de Goiás, este fato é intrigante, pois aponta que os professores que atuam nesta modalidade de ensino não têm a formação básica conforme as Diretrizes da Rede Estadual de Ensino (2011/2012). O mesmo ocorre com a especialização conforme gráfico a seguir:

GRÁFICO 4 - Especialização dos professores (Pós – Graduação)

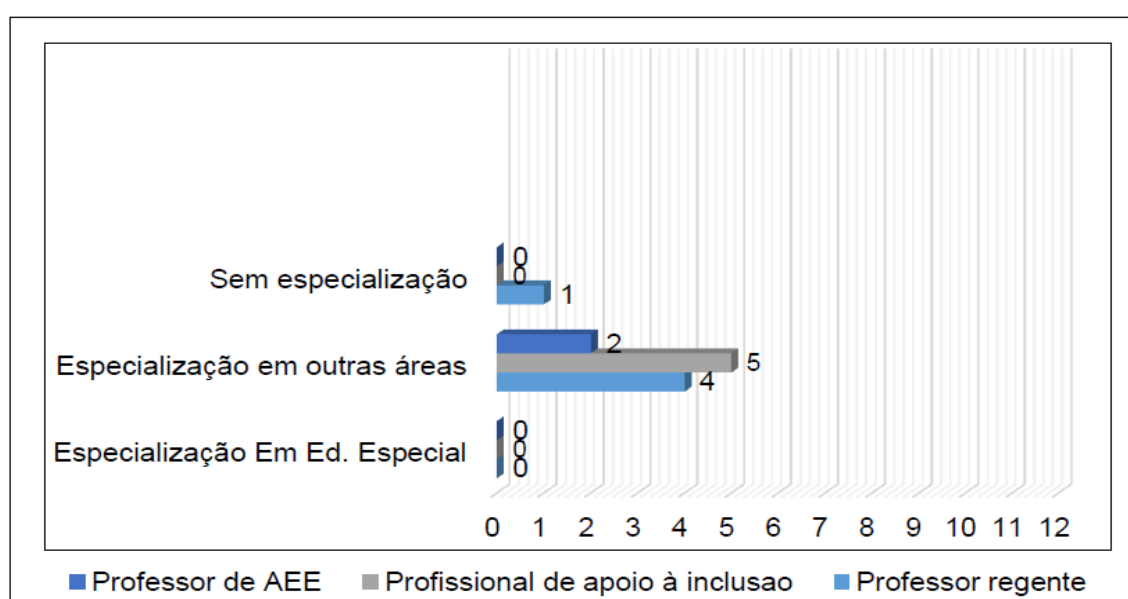


Gráfico elaborado pela pesquisadora/2015 com base na Ficha de Identificação Apêndice E

Observa-se que não há, entre os professores participantes desta pesquisa, conforme gráfico acima, nenhum especialista em educação especial, seja entre os regentes ou os professores da rede de apoio à inclusão escolar. Sendo exigência das diretrizes do Estado de Goiás a formação inicial em Pedagogia com especialização em educação especial para atuar nos serviços de apoio à inclusão escolar, estes professores buscam por conta própria cursos na área ofertados à distância e, participam da formação mensal organizada pela Seduce, por meio da SRE de Pires do Rio-Goiás.

Este contexto ressalta a semelhança do ser profissional, caracterizado pela regência, dos profissionais que representam a educação especial e dos professores regentes da classe comum, destacando-se a ausência definidora dos professores que atuam no apoio como especialistas em educação especial. Ao analisar contexto

semelhante, Tartuci (2011, p. 1791) destaca que, diante das diretrizes estaduais que norteiam a prestação de serviços de apoio à inclusão escolar e definem seu papel, há a necessidade da “ressignificação do papel do professor em articulação com as políticas de inclusão, as políticas de formação docente e o ao financiamento da educação básica”. Tendo em vista a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, articular uma prática de ensino colaborativa entre professor regente e de apoio à inclusão escolar, tomando a especificidade de cada profissional envolvido nesta ação, é urgente mediante a necessidade de apoio intensivo a estes alunos.

No contexto observado, os serviços de apoio são de ordem intensiva, portanto, caracterizam uma ação pedagógica atravessada no seu cotidiano pela bidocência na escolarização dos 11 alunos apresentados a seguir, com base nos diagnósticos de especialistas e nos relatórios avaliativos das necessidades especiais de AEE.

4.3 Conhecendo os alunos com deficiência intelectual

Nas escolas campo, desta pesquisa, há um total de 30 alunos com deficiência matriculados na sala de aula comum e na SRM. Destes, 14 alunos, com diagnóstico de deficiência intelectual, compuseram o grupo de estudantes observados no cotidiano das salas de aula nas Escolas São Vicente e São Pedro.

Esses alunos frequentam o ensino regular no período matutino na sala de aula comum recebendo acompanhamento pedagógico especializado e no contraturno participam de duas aulas na SRM. No quadro a seguir serão apresentadas informações, constantes do relatório descritivo individual que acompanha o dossiê dos alunos, elaborado pela equipe da escola e do laudo que os diagnostica com deficiência intelectual.

Os nomes mencionados acima são fictícios e as informações apresentadas relacionadas a estes alunos foram obtidas por meio da observação participante, dos laudos elaborados por especialista e da Proposta de Avaliação para a Diversidade (PAD) proposta por seus professores em ambas as escolas no ano de 2014.

Estes alunos, Yara, Marcos, Ricardo, Fabiano, Cláudio e Ivan não têm a PAD, pois esta não foi preenchida por falta do profissional de apoio à inclusão escolar que estava de licença para tratamento de saúde. São alunos que durante o período observado estiveram presentes na sala de aula.

Quadro 11 - Alunos com Deficiência Intelectual Matriculados nas Turmas Observadas nas Escola São Vicente e São Pedro

Professoras	Aluno	Idade /anos	Turma	Escola	Diagnóstico
Mery e Elena	Marina	8	1º Ano	E. S. Pedro	Com oito anos e ingressou na escola na turma do primeiro ano, em 2014, apresentando uma defasagem idade/série de dois anos em relação aos seus pares. O laudo profissional afirma seu quadro de Síndrome de Down e solicita acompanhamento especial. O relatório educacional que acompanha sua matrícula, feito pela escola anterior, aponta que a aluna é inteligente, criativa, mas precisa de acompanhamento em todos os momentos: aprendizagem, locomoção, fisiológico, interacional, ressalta que a criança em relação ao conteúdo escolar possui memória visual, mas não realiza atividades de escrita devido ao não amadurecimento do seu desenvolvimento motriz.
Nívea e Silvana	Ruan	9	3º ano	E. S. Pedro	De acordo com o diagnóstico do especialista em neurologia infantil, apresenta deficiência intelectual, quadro de Encefalopatia crônica não progressiva, epilepsia sintomática, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, destacando a fala e a motricidade. Tem 9 anos, e iniciou seus estudos nesta escola em 2012, no primeiro ano. No PAD é destacada a sua dependência para execução das atividades diárias e pedagógicas. Toma uma medicação controlada para diminuir a agressividade, que o torna sonolento. Esta criança, durante todo o processo de observação, esteve dormindo na sala de aula comum em grande parte do tempo observado. Tem acompanhamento no CRAS do município, para onde é encaminhado com a ajuda da profissional de apoio à inclusão escolar, resultando na sua não participação nas atividades da sala de aula, neste momento.
Sandra e Esmeralda	Wellington	12	4º Ano	E. S.	Com doze anos de idade, estuda nesta escola desde 2010, e apresenta uma defasagem idade/série de um ano e, de acordo

				Pedro	com a equipe de multiprofissionais do CRAS, apresenta uma avaliação qualitativa de seu desenvolvimento. Na ficha avaliativa feita por uma psicóloga do CRAS, é enfatizado que o processo de alfabetização, em função de quadro de dislexia e <i>déficit</i> de atenção, apresentado pelo aluno deve ser conduzido por práticas pedagógicas que enfoquem o caráter fonológico da alfabetização, uma vez que as dificuldades diagnósticas remetem ao atraso no estabelecimento da rota fonológica. Ressalta ainda que o método de alfabetização deve ser ministrado na compreensão do sistema silábico, e reforça: <i>nunca global</i> . Em Matemática destaca as atividades de repetição para treinar como caminho para apropriação dos conceitos matemáticos potencializados com atividades concretas. A mesma procedeu a uma avaliação quantitativa do aluno em que o Escore Total alcançado foi 8.2, de acordo com o teste de WISC III, concluindo que o aluno não tem deficiência intelectual, o que contraria o laudo anterior, de acordo com qual o aluno possui <i>déficit</i> cognitivo e Cid F. 70, ou, de acordo com a área da saúde, deficiência intelectual leve. Nas práticas escolares, é atendido como aluno que tem deficiência intelectual. Em Matemática se desenvolve bem, acompanha a turma, já em Língua Portuguesa seu desenvolvimento condiz com a fase silábica da alfabetização.
Otávio e Lucimar	Cláudio	12	3º ano	E. S. Vicente	Tem 12 anos, iniciou seus estudos nesta escola em 2013 no segundo ano. Apresenta uma defasagem idade/série de quatro anos. Seu diagnóstico é de <i>déficit</i> intelectual, faz acompanhamento com psicólogo no CRAS da cidade e por isso se ausenta constantemente das aulas para receber atendimento. É copista, mas suas atividades ficam sempre pela metade, pois se distrai com facilidade, senta no final da fila e tudo a sua volta lhe desperta a atenção. É agressivo, apresenta um comportamento que demonstra vergonha pelo fato de não

					conseguir ler. Seu discurso principal é: Eu não dou conta.
	Fabiano	8	3º ano	E. S. Vicente	Fabiano é um aluno de oito anos com laudo de <i>déficit</i> intelectual, sua matrícula inicial na escola é de 2012, não realiza nenhuma atividade sem intervenção. Na sala de aula realiza as atividades por meio de cópia, e, na maioria das vezes, pela metade, pois não consegue copiar todas.
	Ivan	9	3º ano	E. S. Vicente	Com diagnóstico de <i>déficit</i> intelectual, o aluno Ivan , com nove anos, tem baixa visão e estuda desde 2012 na Escola São Vicente. Consegue ler silabando o que não compromete a sua compreensão da leitura, o que adora fazer. Não consegue copiar e realizar todas as atividades, pois se distrai com facilidade, e as atividades não são adaptadas para seu nível de dificuldade visual. Em Matemática, com auxílio, consegue resolver todas as situações-problema apresentadas.
	Marcos	9	3º ano	E. S. Vicente	Extremamente silencioso, tem ótima caligrafia, chora se pressionado para realizar suas tarefas e se esforça para realizá-las sozinho, o que consegue por meio da ação de copiar os enunciados das questões e os enunciados das respostas. Se solicitado a ler o faz em tom baixíssimo, sendo quase impossível identificar os sons proferidos. Seu diagnóstico é de <i>déficit</i> cognitivo, com orientação ao acompanhamento individualizado. Tem 9 anos e estuda nesta escola desde 2011.
	Ricardo	9	3º ano	E. S. Vicente	Este aluno tem nove anos, sua matrícula é de 2011 no primeiro ano. A defasagem idade/série é de apenas um ano. Seu diagnóstico é de <i>déficit</i> intelectual, e seu relatório de avaliação qualitativa aponta as dificuldade para memorizar, realizar atividades que exigem abstração e concentração; é hiperativo, necessita de orientação quanto aos cuidados de saúde. Na observação em sala de aula se nota o fato de que seu processo de internalização dos códigos linguísticos é característico da fase pré-silábica. Não lê, mas copia algumas atividades, pois

					tem dificuldade para manter o ritmo da sala de aula. É extremamente calado, não solicita ajuda, e realiza todas as atividades em parte com autonomia e, em parte, como copista.
	Yara	9	3º ano	E. S. Vicente	Matriculada nesta escola na turma do terceiro ano, tem 9 anos e iniciou seus estudos em 2012 no primeiro ano. Não repetiu em nenhuma etapa da alfabetização, conforme orientações sobre a não reprovação dentro do ciclo de alfabetização, ou seja, do primeiro ao terceiro ano. O diagnóstico do especialista aponta um <i>déficit</i> intelectual em seu desenvolvimento e solicita acompanhamento pedagógico especializado.
Ilma e Valda	Ana	10	4º Ano	E. S. Vicente	A aluna Ana tem 10 anos, seu diagnóstico está descrito como <i>déficit</i> intelectual com necessidade de acompanhamento pedagógico especializado. De acordo a avaliação dos professores ela apresenta muitas dificuldades intelectuais expressas no desenvolvimento de habilidades como atenção e concentração, abstração, nível de generalização.
	Miller	11	4º Ano	E. S. Vicente	Com 11 anos; estuda na escola desde 2009 e apresenta uma defasagem idade/série de dois anos. Não lê convencionalmente, mas adora os livros e decodifica todas as palavras sem, no entanto, atribuir-lhes sentido, interpretando muitas vezes apenas as ilustrações dos livros. Consegue copiar, realizando a transposição da lousa para o caderno, mas não copia do livro didático. Seu laudo é de deficiência intelectual, com comprometimento da fala e da audição.
	Túlio	11	4º Ano	E. S. Vicente	Ingressou na escola em 2012, na turma do segundo ano. Tem 11 anos de idade. Junto à sua transferência consta um relatório consubstanciado relatando sua deficiência intelectual e a inabilidade de acompanhar as atividades acadêmicas da turma em que estava inserido.
	Eraldo	12	4º Ano	E. S. Pedro	Tem 12 anos, sua matrícula inicial na escola foi em 2009 no primeiro ano. Apresenta uma defasagem idade/série de três

					anos. Seu diagnóstico médico informa que apresenta <i>déficit</i> intelectual com comprometimento acentuado da fala e da aprendizagem em geral, necessitando de acompanhamento pedagógico. Faz acompanhamento com psiquiatra e usa medicação controlada. Sua dificuldade na fala é evidenciada pela gagueira, que se acentua nos momentos de nervosismo.
	Heitor	14	4º Ano	E. S. Pedro	Com 14 anos, estuda nesta escola desde 2007, perfazendo um total de oito anos de escolarização. Está matriculado como aluno com deficiência intelectual, seu laudo identifica um quadro de TDAH com dificuldade de aprendizagem solicitando professor de apoio para acompanhá-lo. Um laudo médico de 2013 identifica seu quadro dentro da CID F90, Síndrome Hipercinética. As professoras, ao procederem à avaliação qualitativa deste aluno no PAD, realizada no final do ano letivo de 2014, ressaltam um comprometimento geral de seu aprendizado. O que é agravado pela falta de acompanhamento adequado da área de saúde. Ressaltam a sua condição de hiperatividade, de <i>déficit</i> de atenção e incapacidade para concluir as atividades propostas ao destacarem o baixo nível de abstração evidenciado na necessidade de atividades pontuadas pelo concretismo, não generalização dos conceitos formados. Sendo necessário repeti-las constantemente para que ele consiga internalizar a informação e prosseguir.

Quadro editado pela pesquisadora/2015 com base no relatório diagnóstico e no laudo de cada aluno disponibilizado pela secretaria das escolas campos e parte do dossiê dos alunos.

Este desenho representa o quadro geral e sucinto dos principais dados apresentados em fichas de diagnósticos e na PAD dos alunos com deficiência intelectual que compõem a pintura deste trabalho e que, junto aos seus professores, sob o olhar do estudioso, tecem um cenário de sentidos a todo o processo de interação vivenciado no contexto pesquisado. Sentidos estes significados pela interpretação do pesquisador e expressos no conjunto de análise que compõe o próximo capítulo deste trabalho. Entendendo que, em última instância, cabe ao leitor decidir se as interpretações são passíveis ou não de generalizações, a partir da sustentação teórica do trabalho e também com base na plausibilidade do mesmo (ANDRÉ, 1992). Portanto, sob o olhar do outro poderá se constituir em uma reflexão do cotidiano escolar na luta pela ressignificação de seu próprio existir como espaço de escolarização inclusiva.



Disponível em: [Ttps://www.google.com.br/search?q=deficiência+intelectual&biw](https://www.google.com.br/search?q=deficiência+intelectual&biw)

CAPÍTULO V

MEDIAÇÃO, DOCÊNCIA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa.

Vygotski.

Buscando atribuir significado à questão central desta pesquisa sobre “como ocorre a construção de conhecimentos e o letramento de alunos com deficiência intelectual, matriculados em salas de aulas comuns e em salas de atendimento educacional especializado” é que este capítulo visando apresentar a análise da construção de conhecimento e o letramento de estudantes com deficiência intelectual, matriculados em salas comuns de escolas regulares do Ensino Fundamental I e em SRM.

A pesquisa de campo envolveu a observação das práticas de ensino com foco na aquisição de conhecimento e do letramento desses estudantes presentes na

sala de aula comum, tendo em vista a prática educativa nos processos de desenvolvimento da criança a partir da formação dos conceitos científicos.

Também foi realizada entrevista com grupo focal de professores, que fizeram parte do grupo observado nas escolas, buscando em seus discursos os significados atribuídos por eles em relação às práticas de ensino voltadas para o atendimento dos alunos com deficiência intelectual. Compreendendo que na ação de ensinar está implícita a ação de avaliar, foram analisados alguns documentos que evidenciam a avaliação ou o modo como as escolas estão construindo este momento.

Estas questões representam um desafio no âmbito pedagógico, pois as escolas inseridas em um contexto de educação inclusiva, se veem diante da tarefa de se reorganizarem para lidarem com a realidade da inclusão e das políticas públicas de educação especial que visam garantir o acesso à matrícula, permanência e também ao processo de escolarização de alunos com deficiência que, até então, estavam à margem deste processo de ensino, vivenciado na escola regular, experimentando uma realidade de isolamento e segregação, produzida pelo modelo de ensino especial, edificado histórica e culturalmente para atender às pessoas com deficiência.

A deficiência intelectual, especificamente, representa um desafio maior ainda, pois, como mencionado no capítulo I, as concepções sobre as possibilidades de aprendizagem destes alunos foram por muito tempo ignoradas e o ensino a eles destinado privilegiava as práticas de socialização e o preparo para o trabalho. No entanto, as discussões postuladas neste trabalho apontam para a questão de que na própria deficiência estão dadas as forças motrizes para o seu desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997).

Neste aspecto as práticas de ensino, de acordo com as orientações para a implantação de educação inclusiva (BRASIL, 1988; GOIÁS, 1989 e 2006), preveem a ação compartilhada de serviços de apoio junto ao ensino comum para que se possa dar dinâmica aos caminhos alternativos que podem levar à compensação da deficiência e, por conseguinte, à construção de conhecimento e ao desenvolvimento humano por parte deste aluno, ampliando seu repertório linguístico.

Compreendendo o processo de compensação como um fato social, a mediação entre os indivíduos propicia as condições ideais para a educação da pessoa com deficiência intelectual. Neste propósito, a linguagem se constitui na

principal ferramenta das interações que propiciam a formação das funções superiores, pois no desenvolvimento inicial da criança ela tem a função de comunicação e, na fase escolar, a função de pensamento elaborado (VYGOTSKI, 1997). A linguagem possibilita à pessoa significar o mundo a sua volta, e em um ambiente propício vai adaptando a deficiência ao mundo real em que vive (CARNEIRO, 2008).

Mediante este contexto e em razão das discussões até aqui apontadas, buscou-se os discursos que dão sentido à prática educativa da educação inclusiva, na proposta de escolarizar, no ambiente da escola comum os alunos com deficiência intelectual. Constitui o processo de análise dos dados coletados considerando os significados da interação e da mediação que perpassam significativamente as inter-relações que deles emergem, possibilitando a análise e a organização dos achados da pesquisa em três grandes categorias e algumas subcategorias (Apêndice F), no intuito de compreender como a construção de conhecimento e o letramento dos alunos com deficiência intelectual estão ocorrendo no contexto da escola inclusiva. Neste capítulo apresenta-se as discussões da primeira categoria.

5.1 Organização do Trabalho Pedagógico: ensino comum e educação especial

No Estado de Goiás, desde a década de 1990 a educação inclusiva tem feito parte da história das escolas estaduais provocando e marcando uma época de mudanças em relação ao atendimento dos alunos com deficiência, que estão sendo inseridos na sala de aula comum por meio da garantia ao seu direito de acesso à educação comum através da matrícula escolar no ensino regular.

Abre-se para este aluno nova possibilidade de acesso a um currículo que exija o máximo de suas funções psíquicas superiores, estando integrado aos mesmos direitos e deveres das crianças que não possuem deficiência intelectual, ou seja, o direito a uma educação integral ao seu desenvolvimento.

A educação inclusiva parece ser um momento único, em que o ensino comum e a educação especial buscam caminhos para a inclusão da criança com deficiência na sala comum com igualdade de direito a uma criança sem deficiência. Na realidade atual, observa-se que a política de inclusão está claramente desenhada nos documentos oficiais (BRASIL, 1989, 2013; GOIÁS, 1989, 2010, 2011), conforme discussão realizada no capítulo I, item 1.3.1 deste trabalho, que

norteiam o caminhar das Escolas São Pedro e São Vicente. O acesso e a permanência dos alunos com deficiência, nessas escolas, estão sendo oportunizados, o que se evidencia por meio do documento de enturmação no AEE: Listagem dos alunos do PSRM, onde constam a matrícula em sala comum e de SRM de 14 crianças com deficiência na Escola São Pedro e na Escola São Vicente, de 16 alunos. Em um total de 30 alunos atendidos, dos quais 14 têm diagnóstico de deficiência intelectual e são participantes deste estudo.

Os serviços de educação especial oferecidos, pelo Estado de Goiás, na figura do professor de apoio à inclusão, que atua dentro da sala de aula prestando o serviço de apoio pedagógico especializado ao aluno com deficiência; do serviço de AEE, ofertado na SEM; por meio do professor de AEE e dos recursos nesta sala, constituem os serviços básicos que deveriam ser realizados em parceria com o trabalho do professor da sala de aula comum, presentes no chão destas duas escolas, com o propósito de criar os mecanismos necessários para que o aluno seja incluído e possa participar de todo o processo de ensino tendo as mesmas oportunidades de aprendizagem que alunos sem deficiência.

Considerando estes serviços, a educação inclusiva, por meio do professor de apoio à inclusão, seria uma oportunidade de articular os conhecimentos que se acumularam acerca da educação especial ao longo de sua história e as discussões que envolvem a educação comum, por meio do professor da classe comum, em uma proposta de eliminação da dicotomia existente entre essas duas modalidades de ensino.

No início do século XX, Vygotsky(1997) dizia que era necessário eliminar os muros da escola de educação especial e deixar a vida real entrar neste espaço. Em “Fundamentos da Defectología” afirma a necessidade de se criar um sistema de ensino compartilhado entre educação especial e educação comum dizendo que, tendo juntos um mesmo fim, seria uma experiência de muito futuro, podendo vencer a antissociabilidade e subsidiar a formação integral do aluno com deficiência intelectual, segregado nas escolas ou salas de aula especiais, representando uma oportunidade de escolarizá-lo e torná-lo um partícipe da vida em sociedade, como qualquer outro ser humano.

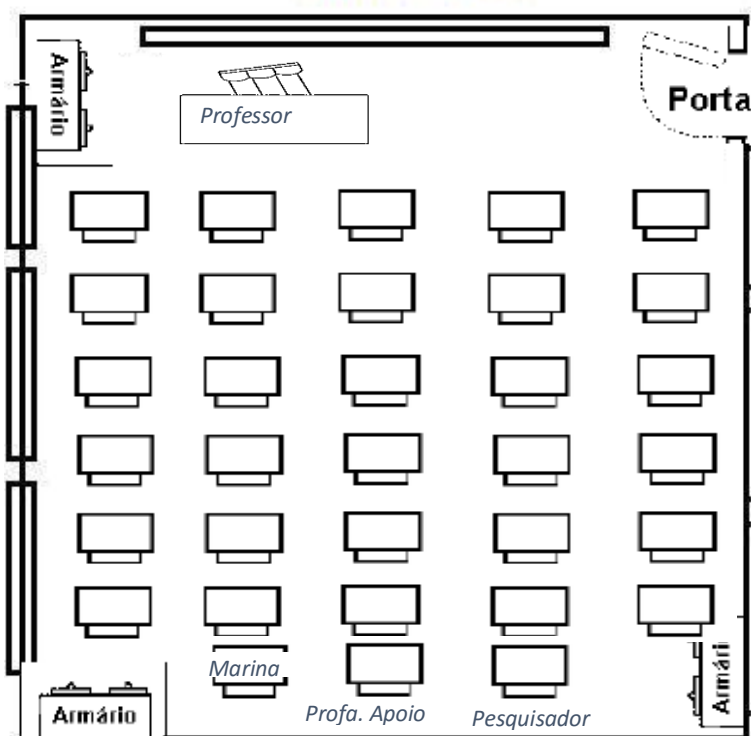
Este pensar está presente nos princípios da educação inclusiva dos dias atuais. Nesse sentido, a educação geral necessita proceder a uma organização de seu projeto pedagógico, visando a articulação entre a educação comum e a

educação especial, considerando as práticas de ensino, organização do tempo e espaços adequados para que tanto a criança com deficiência intelectual quanto as crianças sem deficiência possam compartilhar os saberes que perpassam a sala de aula. Nesta perspectiva, as discussões que seguem estão fundamentadas em Vygotski (1997, 2007, 2008, 2014), Mendes (1995, 2006, 2010), Jannuzzi (2012), Tartuci (2011), Dechichi (2008), entre outros.

5.1.1 Localização espacial e temporal da inclusão nas práticas educativas da sala de aula comum

A proposta de inclusão do aluno com deficiência intelectual está voltada para a garantia de participação integral na rotina diária da sala de aula comum e de todo processo de escolarização nela desenvolvido.

O trabalho realizado, por meio da observação participante na escola São Pedro e na escola São Vicente, evidenciou uma organização característica de localização espacial dos alunos com deficiência intelectual dentro da sala de aula. Em ambas as escolas eles estão sentados no fundo da sala, como no mapa da sala de aula comum, representado abaixo:



Episódio 1 - 25/08/14 - figura editada pela pesquisadora.

Este mapa foi elaborado pela pesquisadora com base nas anotações do diário de campo, registradas a partir da observação realizada em uma das turmas observadas. Nele está retratada a demarcação do espaço físico ocupado pelos alunos com deficiência, o fundo da sala. É possível perceber que eles estão estrategicamente localizados neste espaço, próximo ao professor de apoio à inclusão que os atende e foi o espaço destinado ao pesquisador no início das observações.

Esta situação incomoda, no aspecto da inclusão escolar, não pelo fato das crianças estarem sentadas no fundo da sala, pois em turmas de 25 a 30 alunos, sentados em filas, alguns naturalmente terão que ocupar os lugares no final das filas. O que fica evidente e chama a atenção neste caso é o fato de que em todas as salas observadas é possível perceber esta estratégia de organização espacial e social das crianças.

É um critério que separa os alunos com e sem deficiência em espaços demarcados e é justificado como metodologia para facilitar o atendimento pelo professor de apoio à inclusão às crianças com deficiência, sem atrapalhar o restante da turma. Esse critério pode ser evidenciado na fala de Elena ao argumentar sobre o porquê de se sentar no fundo da sala:

Excerto¹⁹ 1 - Porque a Mery está dando aula, eu não posso falar alto, eu não posso levar material diferenciado pra sala... Como que eu vou trabalhar com essa criança dentro da sala de aula sem atrapalhar os outros alunos? ... E eu, enquanto apoio, não posso desenvolver com ela um trabalho, atrapalhando o trabalho da Mery, então é um trabalho muito difícil, né? (Elena PAI)

Nestes dizeres o lugar que menos atrapalharia o desenvolvimento da aula é o fundo da sala. Esta localização espacial dos alunos dentro da sala de aula, demarca o lugar da criança com deficiência intelectual em seu ambiente de escolarização inclusivo marcado pelos resquícios da segregação.

A proposta de inclusão deste aluno, inserido na sala de aula comum, é que ele partilharia do ensino no contexto natural da sala. Porém, essa questão não é

¹⁹ Durante as discussões realizadas nesta análise serão interpretados dados oriundos da entrevista com grupo focal, dessa forma, as unidades de sentidos emergidas deste instrumento serão identificadas, neste trabalho, pela palavra *Excerto* e os professores relacionados ao enunciado serão identificados pelo nome fictício a eles atribuído pela pesquisadora seguido de signos que identificam a sua função no contexto analisado. Desse modo, o signo para identificar o professor de apoio à inclusão será: PAI; o professor de AEE será: PSRM; e o professor da sala comum será: PSC.

problematizada, quando se discute a educação inclusiva como direito do aluno às mesmas oportunidades de aprendizagem, de vivência, ou seja, de estar incluído na rotina real da sala de aula, sendo foco do ensino da mesma forma que os outros alunos.

A fala da professora Elena ao dizer: *Porque a Mery PSC está dando aula e atrapalhando o trabalho dela* explicita a divisão entre a educação comum e a educação especial, dessa forma, para a existência dos dois trabalhos na mesma sala de aula os espaços físicos devem ser organizados para garantir a seguinte disposição: a professora regente na frente e a professora de apoio à inclusão nos fundos da sala junto ao seu aluno.

É como se este aluno não pertencesse àquela sala, e só estivesse ali porque a escola é inclusiva e tem que aceitá-lo, pois, apesar da precariedade e da falta de orientações diretivas para a organização do trabalho pedagógico a ser efetivado, não recebê-lo seria desumano. Esta condição de não-pertença é observada na fala da professora Mery quando ela afirma, referindo-se a sua aluna Marina, que tem síndrome de Down: ela fica comigo, ela vai lá na frente, ao se referir à participação da aluna.

Excerto 2 - Marina, que fica comigo lá na sala, ela vai lá pra frente e dá aula, sabe, do jeitinho que eu faço, ela vai pra frente e faz do jeitinho que eu faço (Mery PSC).

Este enunciado evidencia o fato de que a aluna Marina se senta no fundo da sala de aula e também que a presença dela neste espaço é significado por sua professora como uma “visita”, alguém que não pertence àquele lugar, e toda sua compreensão sobre as possibilidades de trabalho a serem desenvolvidos pela aluna, ou seja, o processo de escolarização para ela não existe, reforçando o fato de que o aluno com deficiência não está na sala de aula para se escolarizar, apenas para se socializar.

Nesta visão, a sala de aula comum é significada como o espaço não adequado para a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, mas se ele está na escola para aprender a ler e escrever, fazer as quatro operações fundamentais como os demais alunos e não apenas para “ficar” neste local de ensino, qual espaço, ou tempo seria destinado ao seu ensino?

Ao responder a esta questão novamente aparece a segregação do aluno com deficiência intelectual quando o professor Otávio PSC destaca que os alunos aprenderiam melhor se ficassem algum tempo fora da sala de aula. Esta concepção é evidenciada quando ele concorda com sua colega Esmeralda PAI, e afirma:

Excerto 3 - Eu concordo com a Esmeralda, quando ela diz que se sair da sala, não digo para isolar, tirar.... tirar (gesticula com a mão no movimento de levar) [...] ficar um tempo fora rende mais do que ficar na sala” (Otávio PSC).

Nesta fala se clarifica o discurso a favor do ensino substitutivo, compreendido como a prática de ensino em ambiente separado da sala de aula comum, que, nesta pesquisa, caracteriza-se pelo discurso em favor da retirada do aluno no momento de aula para ser ensinado em outro espaço que não a sala de aula. Este enunciado se fortifica sob a égide que é melhor ensinar a criança com deficiência intelectual em espaços separados. Seu lugar para aprender não é a sala de aula comum junto aos outros alunos, e mesmo não estando fora da sala de aula para “aprender melhor” é como se tivesse um tempo “dedicado à inclusão do aluno com deficiência intelectual”, que é demarcado, também, pelo espaço dentro da sala de aula destinada ao seu ensino.

Esta questão se evidencia em vários episódios presenciados ao longo da observação, e também na entrevista focal. Dentre eles, está uma situação de exposição oral dialógica do conteúdo de uma aula de História pela professora regente da sala comum, durante a qual a professora de apoio à inclusão permaneceu calada e sentada no fundo da sala. E, após o final da mediação feita de forma homogênea e com possibilidades de participação dos alunos e de orientação da atividade a ser desenvolvida em relação aos conceitos trabalhados, é que houve o espaço para a mediação com os alunos com deficiência intelectual, conforme registro:

Episódio²⁰ 2 - A professora da classe comum retomou, oralmente, o conteúdo sobre o modo de vida dos escravos. Todos os alunos sem deficiência

²⁰As discussões realizadas a partir das unidades de sentidos retiradas do diário de campo da observação participativa serão identificadas pela palavra Episódio, bem como as turmas a que se referem serão mencionadas pela série da turma e o signo identificativo da escola a que pertencem, desta forma: 1º ano ESP, 3º ano ESP, 4º ano ESP; 3º ano ESV, 4º ano ESV e a sala de recurso multifuncional por SRM.

contribuíram, participando da aula dialogando com ela sobre o que sabiam em relação aos aspectos que caracterizavam a vida dos escravo no Brasil. Os alunos com deficiência e a professora de apoio à inclusão (Valda) aguardaram o final da revisão e participaram da produção de texto, com a orientação da professora de apoio à inclusão: (4º ano ESV- - 29/10/15).

Portanto, ao analisar estes enunciados, é observado o fato do agrupamento dos alunos com deficiência no fundo da sala, e o tempo destinado ao seu ensino ser secundarizado ou mesmo separado dos alunos sem deficiência. Além disso, é indicado como uma condição positiva que o ensino ocorra também em espaço distinto em momentos fora da sala de aula comum. Estas escolhas didáticas evidenciam o sentido dado às práticas de ensino na perspectiva da educação inclusiva e significam a participação do aluno com deficiência intelectual no cotidiano da sala de aula comum como uma peça fora do jogo.

5.1.2 Educação Inclusiva: participação, não escolarização

Ao determinar o espaço do aluno com deficiência intelectual, no fundo da sala de aula e secundarizar a sua aprendizagem, outras questões afloram e tornam evidente a influência do antigo ensino especial construído histórica e culturalmente pelo discurso social do homem sobre as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência nas escolas pesquisadas. No encontro com o grupo focal foi proposto que os participantes falassem sobre o processo de inclusão em uma perspectiva do direito do aluno com deficiência intelectual à escolarização.

No processo dialógico articulado entre os participantes do grupo focal surgiram questões que, vinte anos após a Declaração de Salamanca, presumia-se superadas: a educação especial como propósito de socialização e/ou ensino substitutivo. A descrença na capacidade de aprender dos alunos com deficiência intelectual aparece mediante a questão motivadora na fala dos educadores ao destacarem que a inclusão dos alunos com deficiência intelectual se limita a sua socialização e ao benefício que o convívio entre alunos com deficiência e sem deficiência produz para ambos. Este sentido atribuído à educação inclusiva é apreendido no enunciado a seguir:

Excerto 4 - É muito lindo ver os outros alunos se envolvendo com eles, nós temos o Ruan, lá na escola, a Marina, né? A meninada, os colegas têm o maior amor, maior carinho, maior zelo por eles. E a gente vê o quanto eles melhoraram, o quanto eles cresceram. (Esmeralda PAI)

É inegável que o convívio com a diferença ofereça ganhos a todos os envolvidos, porém, esta imagem ressalta um período da educação especial, que foi marcado pelo movimento da integração, momento que previa a participação do aluno com deficiência em ambientes desafiadores com o propósito de integrá-lo à sociedade, sendo, portanto, a socialização para o convívio social um importante aprendizado, como ressalta a professora de apoio à inclusão, Elena, ao falar sobre a aprendizagem da aluna Marina e do aluno Ruan:

Excerto 5 - Então eu vejo no caso da minha aluna, o que eu vejo que ela desenvolveu, foi na questão da sociabilidade dela, mas na questão da aprendizagem eu não vejo que ela caminhou bem. [...] Ele (Ruan) está ali para sociabilizar, ele já passou pela sala do primeiro, do segundo, [...]. ele tá no terceiro ano. Então, ele não aprende”. (Elena PAI)

A socialização também é apontada no relatório descritivo “Proposta de Avaliação para a Diversidade”, utilizado para avaliar o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual nas escolas observadas, como o único ponto positivo alcançado pelos alunos com deficiência, como no caso do aluno Ruan, descrito pela professora de apoio à inclusão Silvana:

Doc²¹ 1 - Sua socialização é boa. Tem bom convívio com todos. (PAD - 4º ano ESV)

Socializar-se é um dos caminhos para a realização da compensação da deficiência intelectual, porém, no contexto escolar, é compreendida a partir da interação simples entre alunos e professores, perdendo a dimensão de espaço compensatório e, nesta perspectiva, não promove os ganhos que levariam ao desenvolvimento das crianças e de suas funções superiores, promovendo, por meio da significação dialógica, a síntese do desenvolvimento biológico e cultural, conforme salienta Carvalho (2004).

²¹ As unidades de sentidos oriundas dos documentos analisados serão identificadas, neste texto, por: Doc de documento e diferenciados ao final de cada unidade de sentido por: PAD (Proposta de Avaliação para a diversidade), ATA (Ata de Resultados finais).

Não mediada para um objetivo final, a socialização não se torna aprendizagem, conforme é compreendida pelos educadores participantes desta pesquisa que buscam outros caminhos para promoverem práticas de ensino mais eficazes. Nesse sentido, nas discussões do grupo focal, dos dez educadores que participaram do dialogismo, sete defenderam que os alunos com deficiência intelectual aprenderiam mais se pudessem ser retirados da sala de aula, em pequenos intervalos. Três professores salientaram que esta prática impede a inclusão.

Ao falar sobre a inclusão escolar e o processo de escolarização, a professora de apoio à inclusão, Esmeralda, anuncia os sentidos construídos por ela sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência:

Excerto 6 - Eu vejo que houve resultado no que eu fiz, né, isto aí já aconteceu, mas quando eu estava tirando o menino da sala de aula, eu tirei, tirava os alunos, e aí sim eu via o progresso acontecendo. (Esmeralda PAI).

Ao acentuar o *Eu vejo, eu fiz, eu tirei*, evidencia-se o isolamento e a divisão do trabalho pedagógico particionado entre a professora de apoio à inclusão e a professora da sala comum. Em um contexto inclusivo, caracterizado pela presença pedagógica de dois professores, não seria a colaboração, um caminho para o aprendizado do aluno ao estabelecerem parcerias de trabalho com objetivos e metas comuns? No sentido da dicotomia a mesma professora de apoio à inclusão ressalta que o progresso do aluno com deficiência não acontece quando tem que ser realizado somente dentro da sala de aula comum, afirmando que:

Excerto 7 - A partir do momento que eu tive que trabalhar somente na sala de aula junto com o professor regente eu não vi mais tanto resultado assim no que eu faço, como eu vi tirando o aluno da sala de aula (Esmeralda PAI)

As falas das professoras de apoio à inclusão escolar, Esmeralda e Elena, em consonância com outros cinco professores, se assenta no discurso da incapacidade de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos pelos alunos com deficiência intelectual, e o sentido atribuído à presença deste aluno na escola está relacionado a sua socialização e aos benefícios que esta produz no meio escolar. Ao mesmo tempo, para aqueles cuja deficiência intelectual é leve, associam sua aprendizagem ao ensino substitutivo considerado como forma de melhor atender às

suas necessidades individualmente, em ambientes e momentos paralelos aos da sala de aula comum, no período matutino, quando são ofertadas as disciplinas da base nacional comum.

Ao interpretar este enunciado emerge uma questão complexa quanto ao ensino substitutivo, que apesar da defesa em seu favor por sete professores, o mesmo não tem ocorrido no período dedicado à escolarização dos alunos das escolas pesquisadas em atendimento ao que é orientado pela SRE de Pires do Rio-Goiás. No entanto, no AEE ofertado no contraturno das Escolas São Vicente e São Pedro, no momento da ampliação da aprendizagem, as atividades realizadas na SRM se caracterizam pelo ensino substitutivo uma vez que estas escolas trabalham na modalidade de escola de tempo integral, e, para garantir o atendimento dos alunos na sala de SRM, o mesmo ocorre de forma substitutiva, pois os estudantes com deficiência intelectual saem das aulas do período vespertino para terem AEE, conforme o registro do Episódio sobre a organização do trabalho pedagógico neste espaço:

Episódio 3 - A aula no AEE acontece no vespertino na escola São Vicente, e os alunos não faltam, pois já estão na escola, que é de tempo integral. Eles saem das aulas, deste período, e vem para a aula de AEE, uma vez por semana recebendo o atendimento das 12h45 até às 16h. Os alunos estão agrupados em cinco turmas de acordo com suas dificuldades. (SRM – 28/10/14).

Neste contexto o AEE é ofertado na modalidade de ensino substitutivo e no dia de atendimento na SRM o aluno com deficiência não participa das atividades da sala de aula comum em que está matriculado. Ao analisar estas unidades interpretativas dos dados das escolas pesquisadas, percebe-se o quanto ainda são presentes os sentidos atribuídos ao longo da história da educação especial quanto ao desenvolvimento das crianças com deficiência, mesmo em escolas que estão na direção da educação inclusiva e que reconhecem, conforme a fala de todos os professores, a realidade e a importância da inclusão como parte da vida cotidiana de suas escolas.

O caminho percorrido até o momento não adentrou no cerne da questão da inclusão, do direito à escolarização de qualidade do aluno com deficiência intelectual. O preconceito arraigado na concepção das pessoas sobre a potencialidade educativa do aluno com deficiência e que legitima práticas já

superadas teoricamente de segregação, substituição, de socialização em favor de práticas que partam de uma avaliação qualitativa e positiva das pessoas com deficiência, superando o cuidar, a infantilização eterna destes estudantes, a aplicação de atividades pré-escolares a alunos em idade escolar, possibilitando uma socialização propositiva direcionada à aprendizagem dos modos produtivos da escola, é um caminho ainda em construção neste espaço de pesquisa.

A concepção de incapaz poderá ser superada por meio de uma formação verticalizada dos professores e de um atendimento individualizado, através do serviço de apoio na sala de aula comum e na SRM que complemente o currículo escolar inclusivo. Moscardini, (2011) aponta em sua pesquisa, que não há uma articulação entre os trabalhos desenvolvidos pelos professores da rede de apoio e da sala de aula comum e da SRM e esta questão torna-se o cerne da discussão para que se construa uma ação coletiva e inclusiva, criando possibilidades de aprendizagem dos conteúdos curriculares pelos alunos com deficiência intelectual, significando positivamente a prestação de serviços de que dispõe para este propósito, superando a visão de socialização e de substituição como formas prioritárias na educação destes alunos.

5.1.3 Professor de apoio à inclusão e a segregação na sala de aula

Na política goiana de orientação à educação inclusiva (GOIÁS, 2006) é proposto a presença do professor de apoio à inclusão, que atuará diretamente na sala de aula comum, em parceria integrada com o professor regente da classe onde houver alunos com deficiência que necessitem de serviços de apoio intenso.

Esta presença tem por objetivo inserir os estudantes com deficiência intelectual na rotina diária da sala de aula comum, criando, a partir de sua experiência e conhecimento sobre a educação especial, caminhos de acesso às atividades propostas dentro de cada evento do currículo escolar que orienta o ensino regular.

A presença do professor de apoio à inclusão visa à inclusão do aluno, eliminando as barreiras para sua participação. Observa-se, por meio dos dados coletados, que este serviço também evidencia a existência de dois ensinamentos em um mesmo espaço: um promovido pelo professor regente e outro pelo professor de educação especial. Entretanto, pôde-se observar que na ausência deste professor

de apoio à inclusão, o aluno com deficiência intelectual fica excluído total ou parcialmente das atividades da sala de aula comum, como no relato do Episódio do dia 21/11/14, sobre o aluno Ruan que tem deficiência intelectual severa:

Episódio 4 – Durante um momento no corredor da escola percebi que o aluno Ruan estava fora de sua sala de aula, o 3º ano, brincando no pátio da escola com um rapaz do programa Jovem cidadão. Ao questionar sobre o porquê desta situação soube que era motivada ausência da professora de apoio à inclusão na escola. Neste dia Ruan não dormiu e ficou o tempo todo fora da sala de aula, brincando. (4º ano ESP – 21/11/14).

Para o aluno com deficiência, estando inserido na rotina diária da sala de aula, a ausência do professor de apoio à inclusão não poderia indicar mudança na rotina de suas atividades, mas esta situação indica que a responsabilidade em relação a este aluno é do professor de apoio. E este não estando presente, qualquer pessoa pode se responsabilizar pelo cuidar desta criança, pois a formação da mesma está voltada para a socialização.

Esta situação se destaca quando se trata de crianças que possuem deficiência intelectual severa ou moderada, como no caso dos alunos Heitor e Eraldo, do 4º ano, de acordo com a professora regente Ilma:

Excerto 8 - O Heitor e o Eraldo são hiperativos. Qualquer coisa chama a atenção. Quando a Valda sai um pouquinho eles começam a brigar um com o outro, xingar um ao outro e aí vira aquela bagunça na sala. (Ilma PSC)

As expressões usadas pela professora regente Ilma: *quando a Valda sai e vira aquela bagunça*, salientam que a disciplina destes alunos está diretamente ligada à ação da professora de apoio à inclusão Valda, em uma correlação com os sentidos atribuídos pelos alunos a sua função na sala de aula. Sua ausência causa transtornos para a professora regente, que sente dificuldade em lidar com a agressividade dos com indícios de hiperatividade. Este enunciado evidencia que a disciplina dos alunos com deficiência intelectual é de responsabilidade do professor de apoio à inclusão.

Fica claro o fato de que os alunos com deficiência intelectual não estão integrados às regras sociais da sala de aula como um todo. Na ausência deste profissional, sentem-se livres da autoridade que os cerca, pois compreendem que são alunos desta professora, não estando, portanto, submetidos às regras de

convivência da professora regente. É a inclusão que exclui por meio dos serviços prestados.

Outra questão a ser considerada na divisão de funções é relativa à avaliação descritiva dos alunos com deficiência, realizada pelo professor de apoio à inclusão. No terceiro ano da Escola São Vicente, o relatório final de 2014 dos alunos do AEE não foi realizado porque a professora de apoio à inclusão desta turma estava de licença para tratamento de saúde, conforme a análise documental:

Doc 2 – O relatório avaliativo descritivo do aluno com deficiência, em ambas as escolas, foi preenchido pelos professores de apoio à inclusão de cada turma. Porém os relatórios dos alunos do terceiro ano, da Escola São Vicente, não foram preenchidos porque a professora de apoio à inclusão desta sala estava de licença médica, e o professor regente não o preencheu por entender que essa não era da sua função. (PAD – dez/14)

Nesta ausência está a exclusão do aluno com deficiência do processo de avaliação provocado pela não presença do professor de apoio à inclusão, na sala de aula comum, que deveria atuar de forma integrada com o regente, participando de todas as atividades desenvolvidas na sua sala de atuação, ou seja, articulando a parceria educação especial e comum. No entanto, a falta de uma formação específica e de diretrizes mais bem definidas sobre a articulação dos trabalhos destes dois educadores, torna o serviço de apoio à inclusão escolar excludente e ressalta a dicotomia entre estas duas modalidades de educação, o que justifica o uso das unidades de sentido: *meu aluno, aluno do apoio, os outros alunos*.

A presença do serviço de apoio intensivo ofertado na sala de aula se torna, nestes casos observados e nos discursos dos educadores, um motivo de exclusão, pois toda ação que envolve estes alunos está condicionada à presença e à atuação do professor de apoio à inclusão, o que leva ao questionamento sobre quais são as atribuições de cada profissional presente na sala de aula comum em favor do ensino e da aprendizagem de todos os alunos.

5.1.4 Ensino: tarefa de quem? In-definição dos papéis de professor da sala comum; professor de apoio à inclusão e professor de AEE

Ao analisar a presença do intérprete²² e a bidocência²³ na sala de aula Tartuci (2005) faz uma analogia desta figura no contexto das práticas de ensino, que tradicionalmente é assumida por um professor em um jogo de tabuleiro em que é inserida uma nova peça. Esta inserção provoca mudanças na organização, nas regras e nos papéis já estabelecidos e determina uma nova dinâmica no jogo. Fato semelhante ocorre com o professor de apoio à inclusão presente na realidade da sala de aula atravessada pela regra da regência de um único professor. Assim como o professor intérprete, a professora de apoio à inclusão representa uma peça a mais no jogo de tabuleiro da educação inclusiva, requerendo toda uma reestruturação das regras, uma ressignificação de papéis e desse jogo para atender a esta nova fase do ensino regular, caracterizada pela regência de dois professores, ou seja, não é uma simples inserção de peças, mas uma nova configuração da sala de aula e dos papéis destes dois professores.

Na reconstrução das novas jogadas a contradição está presente, cada um pensa a função do outro com clareza, mas não se encontra dentro desta organização de bidocência. Isto em parte se deve à ausência de diretrizes que fundamentem a prática educacional a partir da presença de dois professores na sala comum. Acrescenta-se a esta condição a atuação de um outro professor, o professor de AEE em SRM. É necessário que se estabeleça uma parceria em que todos os envolvidos tenham funções claras e definidas, mas que se conjuguem em favor de um objetivo comum: a aprendizagem escolar de todos os seus alunos.

A partir do exposto, com base nos dados coletados, e interpretados à luz da perspectiva histórico-cultural, é perceptível um discurso entre os professores que torna evidente a separação entre os papéis a ser por eles interpretados. Esta questão pode ser problematizada a partir da fala da professora Mery:

Excerto 9 - Mesmo que eu tenha o apoio dentro da sala de aula eu tenho que dar assistência, ajudar esse apoio, do jeito que elas querem, a gente tem que preparar, além das tarefas que a gente prepara para os alunos, né? Ditos normais, a gente tem que preparar para os alunos com.... especiais.

²² No início da década de 2000 a função de intérprete tradutor de língua brasileira de sinais em Goiás era exercida pelo professor intérprete, uma vez que ainda não havia sido reconhecida como profissão.

²³ Bidocência aqui compreendida, a partir de Viralunga e Mendes (2014) envolve uma prática de trabalho docente entre, no mínimo dois professores na sala de aula comum, no caso da educação inclusiva, um professor da sala comum e um especializado em educação especial.

Como? Como a gente vai dar conta? De quem é a responsabilidade de adequar as atividades? (Mery PSC)

Por meio deste enunciado a professora evidencia toda angústia aportada na dificuldade de planejar as aulas, considerando os alunos sem deficiência e os alunos com deficiência intelectual sob a perspectiva de qual é a função e a razão da presença do professor de apoio à inclusão em sua sala. Ao indagar de quem é a responsabilidade pela adequação das atividades a professora atribui um significado de que esta ação não é sua.

No diálogo estabelecido sobre esta questão, explanada pela professora Mery PSC, na entrevista com o grupo focal, a professora de AEE, Lindalva, é clara ao elucidar que:

Excerto 10 - Adequação da atividade dos alunos com algum tipo de deficiência é do apoio. Agora não podemos esquecer que o aluno é do professor regente. [...] Eles gostam muito de falar toma conta do seu aluno (toca a professora do lado para sinalizar entrega) se vira com seu aluno. (Lindalva PSRM)

No próprio enunciado, evidencia-se a ausência de diálogo entre os educadores, porém, ao mesmo tempo em que reconhece que cabe ao professor de apoio à inclusão a tarefa de adequação das atividades, o aluno com deficiência intelectual pertence à turma do professor regente da classe comum. Então, qual é o papel de cada um dentro desta relação professores regentes da classe comum/professores de apoio à inclusão em relação à aprendizagem do aluno com deficiência intelectual?

Os significados atribuídos ao papel do professor de apoio à inclusão pela professora Esmeralda é o de *dar apoio dentro da sala de aula (Excerto 11)* e para a professora de apoio à inclusão Valda é *ser uma auxiliadora do aprendizado do aluno (Excerto 12)*. Observa-se, no entanto, em relação à avaliação, que esse papel de auxiliadora e apoio é alterado, uma vez que no momento de preencher o relatório descritivo avaliativo do aluno com deficiência, este é feito pelo professor de apoio à inclusão, enquanto o lançamento quantitativo das notas no diário eletrônico e a correção das provas avaliativas são feitos pelo professor da classe comum. (Doc 3 - PAD/Ata – dez/14). Se o professor de apoio à inclusão avalia porque ele não registra notas no diário? De quem é portanto a responsabilidade de avaliar o aluno com deficiência intelectual?

Durante o evento do grupo focal, os professores da rede de apoio à inclusão escolar foram os que mais falaram sobre o desenvolvimento dos alunos com deficiência, deixando claro quem tem voz e subsídios para discutir assuntos sobre a inclusão e a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Esta ação não se constitui em uma estranheza aos professores da sala comum, ao contrário percebe-se ser esta uma prática natural entre eles. O que, no entanto, não representa uma tomada de reponsabilidade, por parte dos professores de apoio à inclusão, pela escolarização dos alunos com deficiência intelectual, mas, em geral, uma prática sem reflexão constituída a partir das necessidades cotidianas das escolas.

Evidenciando esta prática, dentre os dez professores que participaram das discussões no grupo focal, somente a professora de apoio à inclusão, Valda, salientou que a fala da professora regente, sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência representaria a compreensão das duas em relação ao processo ensino-aprendizagem na perspectiva inclusiva.

Mas se o papel do professor de apoio à inclusão, conforme a fala da professora Valda, é ajudar, auxiliar, dar apoio, sociabilizar, e o do professor regente da classe comum, segundo a professora Sandra, é trabalhar junto com a professora de apoio, conforme seu voz no grupo focal ao dizer:

Excerto 13 – Eu, como professor regente, acho que o meu papel de professora é o conhecimento do aluno. Trabalhar junto com o professor de apoio porque o objetivo das duas, com certeza, é o aprendizado do aluno. (Sandra PSC)

É pertinente, portanto, indagar-se qual é o papel definidor de cada professor em relação à escolarização da criança com deficiência? Na busca de uma resposta para esta questão na definição de seu papel como regente, a professora Ilma, afirma:

Excerto 14 - Eu acho que meu papel é de passar, não só o conhecimento para eles, mas também, (dúvida) como é que eu posso falar? Experiência de vida, também para eles. (Ilma PSC)

Diante destes sentidos, construídos pelos professores regentes, a sua função não é ensinar o aluno com deficiência intelectual, mas trabalhar junto com o professor de apoio à inclusão, trocar experiências positivas com os alunos, ou ainda

não sabem o que fazer, conforme evidenciado na voz das professoras regentes. Mery PSC, que menciona a dificuldade em flexibilizar as atividades, e Nívea, que disse na conversa focal não ter experiência com a inclusão e, portanto, não poderia contribuir muito com as discussões.

No que concerne ao papel do professor de AEE, a professora de AEE dá sentido à sua prática como uma ação de mediadora dos processos de construção de conhecimento pelo aluno com deficiência intelectual. Tal sentido é apreendido quando fala sobre a definição de seu papel:

Excerto 15 - trabalhar de uma forma que ele (aluno com deficiência intelectual) desenvolva o conhecimento é como se eu fosse prepará-lo para matéria lá de dentro que ele vai aprender. Então, acho que o papel da gente é... mediar sempre, sabe? (Lindalva PSRM)

Nessa conjuntura, de quem é a função de ensinar à criança com deficiência intelectual na escola regular? Buscando uma síntese destes papéis, a professora Esmeralda diz que:

Excerto 16- o papel do professor de AEE é esse: vai trabalhar com os jogos, com computador, coisas assim, pra estimular o aprendizado da criança, é aprendizado que está em jogo. O professor regente é aquilo que a Mery PSC fala, ele vai integrar o aluno com a deficiência junto com os outros, né? É esse papel diário que a gente faz e agora eu vejo como o papel do professor de apoio dar apoio de forma efetiva fazendo com que resultado apareça. (Esmeralda PAI).

Perante esta discussão do grupo focal, e da observação participante, os papéis de cada profissional nas práticas educativas, que envolvem os alunos com deficiência intelectual, trazem muita contradição ao pensar este papel do ponto de vista do professor regente para quem as atribuições da educação inclusiva são do professor de apoio à inclusão, e, para este, o aluno pertence à sala de aula, portanto, ao professor regente e, para ambos, o professor de AEE não representa uma diferença no processo de ensino porque seu papel é trabalhar ludicamente, ou seja, brincar. Já para o professor de AEE sua função é de mediação entre o que a criança não sabe e o que precisa saber para acompanhar as atividades da sala de aula.

O movimento, durante a fala da professora Esmeralda, por parte do regente é de anuência, e por parte do professor de AEE é de indignação ao sentir que seu fazer pedagógico foi limitado a jogos e brincadeiras, sem conotação de ensino.

Inferre-se, pelos discursos apresentados e pela evidência da separação na prática da ação de cada educador, a desarticulação dos papéis destes profissionais no interior das duas escolas pesquisadas. Realidade, esta, identificada por Moscardini (2011) ao observar como o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual vem sendo articulado dentro do movimento de inclusão. Segundo ele não há uma articulação entre o trabalho desenvolvido na SRM e na sala comum, que promova a aprendizagem deste aluno.

Essa desarticulação é evidenciada nos enunciados por parte do professor regente ao afirmar: *é difícil adaptar, trabalhar junto com o professor de apoio, não tenho experiência, aprendo com eles*, e reforça a ausência de um ensino que objetive a escolarização do aluno com deficiência intelectual, não assumindo para si a tarefa de ensiná-lo ao passo que a falta de formação serve de álibi para a não articulação junto aos demais professores em busca de caminhos que realmente sejam eficazes para o ensino-aprendizagem do aluno com deficiência.

No discurso do professor de apoio à inclusão os enunciados *ajudar, auxiliar, dar apoio* não indicam uma ação de ensino, embora esta compreensão esteja presente nos eventos de sala de aula, quando é este profissional que assume a função de ensiná-los. Porém, considerando que este ajudar seria mais efetivo por meio do ensino substitutivo realizado, por algumas horas, fora da sala de aula comum, desconsidera que o aluno já tem um horário para o AEE na SRM, que e cabe a ela complementar o aprendizado da sala de aula.

Depreende destes discursos o que Vygotsky (1997) destacava como necessário: que houvesse um estudo objetivo em relação à educação especial. Ainda nos dias atuais, esta necessidade se faz presente para possibilitar uma ressignificação da ação em conjunto dos três professores em função da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, significada no sentido de que o propósito final da ação pedagógica de todos é a construção de conhecimento pelos alunos com deficiência e sem deficiência.

Desse modo, uma formação que provoque uma reflexão sobre a organização das práticas pedagógicas significadas a partir do entrelaçamento dos saberes dos três professores, colaborará para solidificação da educação inclusiva e

para a construção de novas regras que comportem à docência de mais de um professor trabalhando em favor de práticas de ensino colaborativas, que possibilitem a construção de conhecimento e o letramento dos alunos com deficiência intelectual sob suas regências.



<http://enildapedagogia.blogspot.com.br/2015/05/inclusao-escolar.html>

CAPÍTULO VI

SIGNIFICADOS DA INTERAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E LETRAMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

*Não há trabalho de campo
que não vise a um encontro
com um outro,
que não busque um interlocutor.*

Marília Amorim

Neste capítulo serão analisadas duas categorias emergidas da interação da pesquisadora com os dados produzidos (Apêndice F). No primeiro momento, a categoria analisada possibilita a construção de sentido acerca das práticas de ensino, desenvolvidas nas escolas pesquisadas, a partir da interpretação da ação cotidiana da sala de aula; o uso de estratégias diferenciadas, os indícios de construção de conhecimento; a participação em eventos de letramento e a possibilidade de articular estas informações em um trabalho colaborativo em favor do ensino e da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Em um segundo momento, as discussões estarão pontuadas em reflexões acerca do processo avaliativo que pode gerar dados que influenciem na tomada de decisões sobre o fazer pedagógico, a compreensão do que o estudante com deficiência poderá ou não fazer, a reorientação ou não da ação pedagógica em favor

da escolarização do aluno com deficiência intelectual inserido nas escolas de ensino regular.

6.1 Práticas de Ensino: construção de conhecimento e participação em eventos de letramento.

Esta seção aborda as práticas educativas voltadas para a construção de conhecimento e de letramento dos alunos com deficiência intelectual, presentes no cotidiano da sala de aula, e evidenciadas nos enunciados dos professores durante a sessão do grupo focal.

Em um primeiro momento, serão analisadas as práticas pedagógicas buscando evidenciar, a partir da realidade da sala de aula observada, em que há a presença do aluno sem deficiência e com deficiência, a participação ou a não participação dos alunos com deficiência intelectual nos eventos de letramento e a formação de conceitos por eles no cotidiano destas salas. No segundo momento, buscar-se-á por indícios de construção de conhecimento e de apropriação das práticas de letramento por todos os alunos incluídos, inclusive os com deficiência intelectual severa.

Em um terceiro momento, será apresentada uma prática de ensino diferenciada e que poderá abrir espaço para se pensar em um trabalho de parceria, entre os professores regentes da classe comum, os profissionais de apoio à inclusão escolar e os professores de AEE que atuam nas Escolas São Vicente e São Pedro.

6.1.1 Estratégias de ensino e diferenças: o aluno com deficiência intelectual

As estratégias de ensino fazem parte do cotidiano da sala de aula e criam espaço de interlocução entre os professores e seus alunos. A observação participante constituiu-se como fonte de interesse para identificar a concepção de ensino com foco na construção de conhecimento e de letramento do aluno com deficiência intelectual, em consonância com os pressupostos teóricos da pesquisa. Em um de seus estudos sobre conceituação, Fontana (2013, p.129) buscou “apreender como a prática educativa escolar, como condição de produção da atividade mental da criança, mediatiza suas elaborações e o desenvolvimento dos conceitos sistematizados”. Para Fontana (2013), a

Mediação deliberada do adulto, induzindo a criança a utilizar-se de (e nesse processo também a elaborar) operações intelectuais, habilidades e possibilidades signícas, que são novas para elas, desencadeia processos de desenvolvimento cognitivo (Fontana 2013, p. 137).

Partindo desse pressuposto é que se realizou a análise dos dados obtidos na observação participativa, na fala dos professores, no grupo focal e nos documentos analisados.

Na turma do primeiro ano da Escola São Pedro a aluna Marina permanece a maior parte do tempo sem nenhuma atividade, pois ela ainda não escreve, não lê, apresenta dificuldade na fala, não interage com os demais alunos ficando a maior parte do tempo sem direcionamento ou participação na aula. De acordo com Campos (2012), situações como esta evidenciam o olhar estigmatizante que está socialmente construído em torno da deficiência e circula no meio escolar em “pequenos dizeres” que vão produzindo a condição de deficiência na vida escolar desta criança. Fato este que pode ser evidenciado pela fala da professora de apoio à inclusão, em relação ao trabalho desenvolvido com a aluna Marina, que reforça o caráter de socialização presente no fazer pedagógico em detrimento à impossibilidade de escolarização, segundo a professora, pela sua condição de deficiência:

Excerto 17 - Eu até dizia lá na escola para minha diretora: Eu vou trabalhar com a Marina, a minha aluna com Down, [...] vou trabalhar com ela enquanto humana, [...] Eu vejo que ela desenvolveu, na questão da sociabilidade dela, mas na questão da aprendizagem eu não vejo que ela caminhou bem. (Elena PAI).

Este enunciado ratifica as estratégias utilizadas pela professora de apoio à inclusão, dentro da sala de aula, pois durante os eventos realizados ela passa a maior parte do tempo conversando sobre as preferências cotidianas da aluna Marina, como por exemplo quando a aluna pergunta se haverá natação ao que a professora de apoio à inclusão responde, sempre brincando: *Episódio 5 – Marina quer nadar? Quer? Mas hoje não tem, Marina não vai nadar. (1º ano 6/11/14).* Este recurso foi utilizado em vários momentos, sem objetividade ou propósito de proporcionar uma aprendizagem por meio desta mediação social.

Esta linguagem infantilizada utilizada na comunicação com Marina, retrata a concepção sobre seu desenvolvimento, caracterizando-o de forma negativa. Para Vygotski (1997) não cabe a escola adaptar-se a deficiência, ao contrário, deve superá-la. Nesta perspectiva as atividades a serem propostas, bem como a mediação em relação a criança com deficiência intelectual, principalmente a linguagem, devem representar desafios e motivação ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Na rotina diária da sala de aula, do primeiro ano, o momento inicial é dedicado a estratégias de ensino que envolvem o diálogo informal entre professora regente e alunos. Em seguida, é realizada a leitura oral coletiva e individual dos cartazes de alfabetização colados às paredes da sala de aula. Na observação participante, foi possível perceber que este momento não se configura em oportunidade de aprendizagem para a aluna Marina, que se mantém no fundo da sala de aula, em sua carteira, só observando o que acontece a sua volta. Este momento não é acompanhado pela professora de apoio à inclusão que está sempre ausente, fora da sala (Episódio 6 – 6/11/14). Situação semelhante ocorre em outros eventos da sala de aula, conforme o descrito no episódio 7.

Episódio 7- Na aula de língua portuguesa, realizada após a rotina inicial, aconteceu uma atividade com um texto que estava colado ao caderno de leitura dos alunos e tinha o propósito de reconhecer a utilização do “r” intercalado por vogais. A prática, para desenvolver a atividade, foi a reescrita do texto e das palavras no quadro-giz pela professora regente, e em seguida foi realizada a leitura coletiva e individual do texto e das palavras a ele relacionadas e grafados no quadro negro.

A cada aluno foi solicitado que lesse uma frase ou uma palavra apontada aleatoriamente pela professora. Na vez da Marina a professora da classe comum disse:

Professora Mery PSC: _ Marina, é você. Vamos ver o que a Marina sabe? Leia aqui.

Aluna Marina: – É Marina, é?

Professora Mery PSC: – Então tá.

E passou para a criança seguinte sem questionar ou orientar sobre o que se esperava dela. O enunciado que indicava a cada criança o que ler era produzido pela professora Mery da seguinte forma: - Aluno 5 leia, e apontava o que deveria ser lido. (1º ano – 06/11-14)

Embora a ação da professora possa mostrar um desejo em incluir a sua aluna na atividade, o que se demonstra é a ausência de um planejamento desta ação o que esvazia seu sentido como ação educadora.

Neste episódio, é possível perceber, pela exposição da professora o sentido atribuído por ela ao aprendizado da aluna de que ela não sabe e não é capaz de ler. E que este evento não fazia parte de seus hábitos, de incluir a aluna Marina nas atividades de leitura da turma, uma vez que o enunciado utilizado com os demais alunos era: Aluno 1 leia aqui. Com a aluna com deficiência intelectual o diálogo foi: *Marina é você! Vamos ver o que a Marina sabe?* Diante da resposta da aluna a aula segue normalmente, sem que ninguém estranhe o fato dela não ter lido.

Esta interação indica que a professora regente não esperava uma resposta correta, ou uma resposta qualquer, resultando no não envolvimento da aluna nas práticas de letramento desta turma, pois o comportamento adaptado culturalmente sobre as regras deste momento de leitura não foi evidenciado pela aluna e nem pela professora Mery na inter-relação por ela proposta.

O enunciado de Marina: *É Marina, é?* Indica que a aluna não atribuiu um significado àquela ação, não reconhecendo na fala da professora uma oportunidade de participação. A reação da aluna mostra que esta situação era nova para ela e por isso não possuía os caminhos alternativos para produzir os resultados esperados de ler o que estava escrito.

Realidade semelhante a de Marina, de não participação nas atividades, é observada no terceiro ano dessa escola, com o aluno Ruan, que tem deficiência intelectual severa e passa a maior parte do tempo dormindo dentro da sala de aula. No período de 25/08/14 a 08/12/14 esta situação não foi observada em dois momentos. O primeiro momento foi no primeiro dia de observação participante neste espaço de aula. O aluno Ruan chegou e foi dormir em um colchonete colocado ao lado da sua carteira, no funda da sala. A professora regente seguiu seu planejamento normalmente e a professora de apoio à inclusão saiu da sala para providenciar uma atividade.

Neste ínterim, o aluno, que estava dormindo embaixo da carteira próxima à pesquisadora, acordou e se mexeu. Vendo sua dificuldade em se levantar a pesquisadora o ajudou e o colocou sentado na carteira. Quando a professora de apoio à inclusão chegou se mostrou contrariada, porque ele iria dar muito trabalho.

Episódio 8 - Credo, o Ruan já acordou! Vai dar trabalho demais, hoje. (Silvana PAI). Logo em seguida sai para passear com o aluno porque ele estava inquieto querendo andar. Não lhe foi dada nenhuma atividade. Só

orientações pedindo para ele ficar quietinho enquanto ela colava atividades nos cadernos dos outros alunos. (3º ano ESP – 24/10/14)

O segundo momento ocorreu no dia 21/11/14, conforme relatado anteriormente, por causa da ausência da professora de apoio à inclusão ele passou a manhã toda brincando no pátio. Nos demais dias ele dormiu, pois, de acordo com as professoras, ele toma um remédio antes de ir para a escola, já que ele estava muito agitado e agressivo, agora está mais calmo. Para manter calma no ambiente escolar, em alguns momentos os colegas da sala de aula foram orientados a falar baixo para não acordá-lo, conforme episódio a seguir.

Episódio 9 – Observação no terceiro ano. Escola São Pedro. O aluno Ruan chegou e foi colocado para dormir. A professora de apoio à inclusão pediu a sala que não falasse alto para não acordá-lo. Ele dormiu a aula toda. Das 7h30min às 11h. (3º ano ESP - 14/11/14).

Nesta “rotina”, não se observa práticas de ensino que envolvam o aluno Ruan e, segundo a professora regente e a professora de apoio à inclusão, ele não gosta de fazer nada, rasga todas as tarefas que lhe são dadas.

Excerto 18 - Então, voltando no Ruan, ele é um aluno assim, muitas das vezes eu já rodei tarefa para dar na carteira dele, ele não tem interesse em aprender, às vezes eu dou revista, livro de historinha, muitas das vezes ele rasga tudo. Ele é um aluno assim impaciente, gosta muito de estar passeando. (Nívea PSC)

No primeiro dia de observação, na turma referida no episódio 9, foi apresentada no final da aula uma atividade de sequência lógica impressa em uma folha sulfite. Ao passar pela carteira do aluno, a professora regente perguntou se a professora Silvana queria uma. Ela pegou a folha, entregou ao aluno e o deixou rabiscá-la. Não esboçou nenhuma ação de orientá-lo. Comentou que o povo de Pires do Rio²⁴ disse que tinha que dar a ele a mesma atividade da sala e explicou:

Episódio 10 - Agora pensa, se eu vou ensinar divisão e multiplicação para ele, esse povo é sem noção. (Silvana PAI – 24/10/14)

²⁴ Por “povo de Pires do Rio”- entenda-se a equipe formada pelos tutores pedagógicos que acompanham as escolas e a coordenadora da educação especial modulados na Subsecretaria Regional de Educação de Pires do Rio Goiás.

Nesta realidade, não é atribuído nenhum sentido ao processo de escolarização deste aluno, e recai sobre suas limitações a responsabilidade e as impossibilidades de ensino, por isso, diante da orientação recebida para que sejam dadas atividades de mesma natureza a ele, a professora Silvana, demonstra indignação e os chama de “*sem noção*”.

A reação, de indignação da professora de apoio à inclusão, Silvana, contra a orientação recebida, sugere ela detém “um conhecimento sobre o aluno com deficiência” que os profissionais da Subsecretaria não têm; todavia vai de encontro a algumas discussões sobre a formação dos professores para atuar na educação especial na perspectiva inclusiva. Alguns pesquisadores como Dantas (2002), Campos (2012) e Antunes (2012), discutem o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual e pontuam que um dos entraves para a concretização deste processo recai na falta de formação e conhecimento dos profissionais que atuam junto a estes alunos, salientando a falta de preparo e de abertura para novas práticas que estejam orientadas a partir do potencial da criança para um fim que seja sua educação.

Vygotski (1997, p. 246) diz que a “educação social da criança com retardo mental profundo é o único caminho cientificamente válido para sua educação”. Nesse sentido, ressalta que a inter-relação com o outro é o que resulta em capacidade para que se crie as funções superiores que lhe faltam. Nesse contexto, ao aluno Ruan não estão sendo propiciadas estratégias de ensino que o conduzam à superação da “idiocia” e do “retardo profundo” (VYGOTSKI, 1997) através do processo de formação do homem que, no caso, é o processo de escolarização na coletividade, e que possibilite a realização da compensação da limitação provocada pela deficiência.

Dormindo o tempo todo este aluno não vivencia os mecanismos que são utilizados para a apropriação dos conceitos científicos veiculados na sala de aula, melhorando seu desenvolvimento intelectual, através de caminhos alternativos que acionem suas funções psíquicas superiores, para, em conjunto, realizarem a compensação da deficiência.

Em contradição a esta realidade, mas tendo como resultado a falta de singularidade em seu ensino, o aluno Welinton participa de todas as atividades propostas na sala de aula. Porém, o faz como copista, como registra a professora de apoio à inclusão, Esmeralda, do terceiro ano da Escola São Pedro, ao avaliar a

participação deste aluno na sala de aula por meio do instrumento de avaliação para a diversidade PAD:

Doc 4 - Raramente desenvolve uma atividade, ficando muito no copiando (copia do quadro), aí as vezes simplesmente dorme na carteira". (Esmeralda PAI - DEZ/12)

Nesta turma, as atividades estão sempre relacionadas ao livro didático, pois as aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História estão nele aportadas e envolvem, em todas as situações, habilidades de leitura e escrita, processo de letramento que para o aluno Welinton constitui a sua maior limitação, uma vez que ele não lê e não escreve com fluência, de modo a seguir o nível demonstrado pela turma do quarto ano.

Diante desta realidade, ele copia os enunciados das questões propostas e também as respostas, que são anotadas no quadro para que todos corrijam em seus cadernos. Não há um direcionamento, uma mediação mais próxima que o leve a construir os conceitos trabalhados na sala de aula. A concepção de ensino que perpassa as estratégias adotadas se volta para a realização das atividades com independência e autonomia, e a intervenção ocorre de forma homogênea considerando a condição de alunos sem deficiência da turma para a metodologia utilizada.

Raramente o aluno Welinton manifesta suas dificuldades ao realizar as atividades propostas, cuja orientação é que sejam realizadas individualmente, sem auxílio, como no episódio 11. Na primeira aula do dia, a professora trabalhou uma atividade envolvendo a ficha literária que deveria ser preenchida com os dados: título da obra; editora; autor; principais personagens; Ilustrador; e resumo da história lida. A atividade foi passada no quadro e copiada no caderno pelos alunos e os livros foram escolhidos por eles aleatoriamente em uma coleção exposta na frente pela professora regente. Cada aluno poderia escolher um livro e depois não poderia trocá-lo. Na execução desta atividade ocorreu o seguinte episódio:

Episódio 11- O aluno Welinton ao ser indagado sobre a escolha que fizera, disse:

Aluno Welinton – Qualquer um.

Pesquisador - Ele começa a atividade copiando as páginas do livro. Então a professora de apoio à inclusão, Esmeralda, intervém:

Professor de apoio à inclusão: Você leu o livro?

Aluno Welinton – Balança a cabeça, com insegurança, afirmando que sim. Esmeralda PAI - Pega a primeira página do livro lê e a explica para ele. E lhe pergunta, entendeu?

Aluno Welinton – Em resposta ele balança a cabeça e apaga o que tinha copiado. Em seguida produz um texto sem nexos copiando partes soltas da história. (3º ano ESP – 13/11/14)

Nesta atividade, o livro escolhido pelo aluno não tinha uma história com começo, meio e fim, nem personagens definidos claramente, ou dados como editora, ilustradores. O livro literário era sobre a história do Brasil, cujo título é “Brasil, olhar dos artistas”, de Kátia Canton, da DCL. A história é contada por meio de quadros e esculturas feitas por vários artistas brasileiros.

Esta aula, embora tenha sido planejada pela professora regente e auxiliada no desenvolvimento pela professora de apoio à inclusão escolar, não foi preparada no sentido de adequar os livros para dar condições de execução da atividade proposta de acordo com a ficha literária. E a estratégia de não poder trocar o livro impossibilitou o aluno Welinton de realizar esta tarefa trocando seu livro por outro que apresentasse os conceitos trabalhados na aula. Entende-se, portanto, que a mediação não foi na intenção de ensiná-lo a resolver a situação posta, mas apenas de verificar se ele tinha feito, e ao ver que era uma cópia, a professora apenas interviu, para dar um exemplo de como fazer um resumo.

A atividade para o aluno Welinton não foi flexibilizada, nem adaptada para que ele pudesse fazê-la de forma adequada, uma vez que não escreve como forma de registro organizado do pensamento, apenas copia e não lê com fluência para sintetizar os enunciados lidos e assim fazer um resumo, ele fez como sabia: uma cópia. Não houve, em nenhuma instância uma atenção individualizada que objetivasse a formação dos conceitos trabalhados na aula de literatura ainda que contasse com duas professoras.

Pensar em práticas de ensino, em um contexto inclusivo, requer um olhar diferenciado ao aluno, pois conforme aponta Braun (2012) estas “reflexões precisam estar relacionadas com o aluno, com o *quem* [...] é este aluno para o qual direcionamos as práticas pedagógicas”. Neste sentido, aponta a bidocência como um dos caminhos para impulsionar o processo de aprendizagem deste aluno.

Em relação ao ensino desenvolvido a partir da ideia de colaboração, Lago (2014) coloca que a interação colaborativa entre professores de apoio e da sala comum pode favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, pois

amplia as possibilidades de práticas pedagógicas que envolvam, entre outras possibilidades, a adaptação de atividades, a integração do aluno ao cotidiano da sala. Experiência esta não compartilhada na prática pedagógicas das professoras no episódio 11. E assim o aluno Wellington segue como um analfabeto funcional, pois copiar também requer um conhecimento dentro das práticas alfabetizadoras, e em uma perspectiva social do letramento, outras formas de registro da linguagem podem alcançar os mesmos objetivos de aprendizagem esperado no ensino tradicional. No entanto, esta ação requer uma reflexão sobre o currículo escolar e isto talvez possa ser viabilizado por meio da colaboração entre pares da ação educativa.

Este contexto pensado a partir da análise dos alunos Marina, Ruan e Wellington, inseridos no cotidiano da Escola São Pedro assemelha-se ao contexto vivenciado pelos alunos com deficiência intelectual na Escola São Vicente. A turma do terceiro ano desta escola tem cinco alunos com deficiência intelectual e durante os meses de novembro e dezembro a professora de apoio à inclusão esteve em licença para tratamento de saúde e o professor regente trabalhou sozinho, sem a presença do apoio em uma turma com trinta e três alunos.

Durante a observação participativa, percebeu-se que estes alunos realizam as mesmas atividades das demais crianças, embora não leiam e não escrevam como forma de registro convencional, pois apresentam diferentes níveis de letramento, indo desde o reconhecimento das letras do alfabeto à leitura silabada de palavras e sentenças simples.

Por meio da observação se notou que as crianças com deficiência intelectual se mantêm à parte das atividades, estão sempre silenciosas, copiam as atividades que são propostas tendo como base o livro didático, copiam também as respostas que são registradas no quadro negro pelos professores ao corrigirem coletivamente cada atividade. Compreende-se, no entanto que o ato de copiar e transcrever exige habilidades motoras, espaciais e de coordenação, representando um processo de construção de conhecimento e, neste caso, uma forma de participação nas atividades da sala de aula. Porém, não são competências significadas como aprendizagem pelo corpo docente da escola, pois não vêm acompanhadas do processo de leitura, ou seja, da decodificação dos signos linguísticos.

Habitados à presença do professor de apoio à inclusão, os alunos solicitaram a ajuda da pesquisadora na execução de suas atividades, e, com a mediação realizada, conseguiam resolver algumas questões. O que se apreende

desse espaço de escolarização é a não participação como sujeitos ativos do conhecimento nos eventos de letramento na sala de aula, mesmo quando tomam a iniciativa e solicitam a participação, como no episódio abaixo:

Episódio 12 – O professor Otávio na aula de língua portuguesa desenvolve com a sua turma uma atividade impressa em folha sulfite. Após a realização da atividade com mediação direta do professor regente, que foi passando de carteira em carteira orientando seus alunos (atitude nova) a correção foi feita no quadro negro. O professor solicitou a participação dos alunos. Um por vez, fizeram a leitura dos enunciados dos exercícios. A participação de cada aluno era marcada pelo enunciado do professor que nomeava o aluno que lia.

Professor Otávio PSC – Aluno 1, leia. Aluno 2, leia.

Aluna Yara – Professor!

Professor Otávio PSC – Aluno 3, leia.

Aluna Yara – Professor, deixa eu ler?

Professor Otávio PSC – Depois. Aluno 4 leia. (Chega ao final da atividade e ela e os alunos com deficiência intelectual não leram nenhum enunciado). (3º ano ESV - 03/12/14)

No grupo focal o professor Otavio afirma: *eu trabalho com eles o que eu trabalho com todos*, ressaltando a necessidade de intervenção propositiva nas atividades de leitura e de matemática, mas seu enunciado destaca o fato de que esta intervenção não acontece como forma de apropriação dos conceitos trabalhados, pois sua aproximação é só para *ficar com eles* e verificar se estão copiando. E os alunos exemplificados pelo professor Otávio como alunos que apresentam algum progresso, Aluno 1 e Aluno 2, não têm deficiência intelectual, apresentam apenas uma dificuldade de aprendizagem destacada pelo professor como uma deficiência ocasionada pela não alfabetização destes alunos nas séries certas. Em relação aos alunos com deficiência o professor afirma:

Excerto 19 - Na minha sala são seis, sete alunos, né? Eu trabalho com eles o que eu trabalho com todos, lógico. Com mais atenção a eles, uma leitura, matemática você tem que ir lá próximo a eles, ficar com eles. Nós temos só um, dois Aluno 1 e Aluno 2, deficiência deles é que eles não foram alfabetizados, né Maria? Eles ficaram... assim bem mais..... Mas Aluno 1, hoje, no final do ano já lê pouquíssimo. O Mateus Antony se você chamá-lo na sua carteira e colocá-lo para ler na cartilha, ele lê, ele lê devagarzinho, ele aprendeu um pouco, mas foi junto (acompanhou o desenvolvimento dos outros) com os outros. (Otávio PSC).

Este professor atribui um significado ao aprendizado dos alunos com deficiência intelectual em momentos fora da sala de aula, como discutido anteriormente e não na sala comum, e reforça essa questão ao ser indagado sobre o rendimento destes alunos, ao que ele responde:

Excerto 20 - Rendeu professor? Rendeu, mas ainda acho que se eles tivessem saído um pouquinho da sala de aula com o professor de apoio teria sido mais. (Otávio PSC).

Nessa abordagem sobre as estratégias de ensino e as diferenças destacam-se também as dificuldades apresentadas pelos professores de apoio à inclusão escolar em levar para dentro da sala de aula recursos que viabilizem práticas de ensino diferenciadas, em articulação com o professor da sala comum, no intuito de atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual. Na entrevista focal a professora de AEE Lindalva, que é professora de apoio à inclusão, destaca esta questão ao dizer para o grupo focal que *improvisa* diante dos problemas que aparecem na sala de aula comum:

Excerto 21 - Então o material não pode ser usado lá no meio daquele tanto de menino, que eles não entendem que eles compreenderam, que eles sabem somar, multiplicar 5x5 e que deu lá 25, o menino (com deficiência) não consegue, ele precisa outros meios pra fazer com ele entenda que 5x5 vai dar 25. Mas, eu creio que a gente tem que partir daquilo que a criança já sabe e dentro desse tanto de problemas aí, e são muito mais a gente sabe, né? É tentar ali, a resolver no momento, quando eu estava falando da multiplicação e que não é possível levar material dourado, levar o concreto a gente improvisa. (Lindalva PSRM)

Nesta subcategoria, a partir da observação participante, do documento da proposta de avaliação para a diversidade e do grupo focal, evidencia-se que as estratégias de ensino para os alunos com deficiência intelectual severa não são pontuadas no planejamento das atividades, e para os alunos com deficiência intelectual leve é oferecido o mesmo conteúdo dos alunos sem deficiência, o qual eles copiam sem interagirem como alunos no processo de ensino aprendizagem da sala de aula.

6.1.2 Índícios de construção de conhecimento e participação em eventos de letramento por alunos com deficiência intelectual

Nesta subcategoria, a discussão versa sobre os indícios de construção de conhecimento e a participação em eventos de letramento pelos alunos com deficiência intelectual, inseridos nas salas de aula comum das escolas pesquisadas. Este propósito evidencia a dialética que está presente na educação inclusiva e que retrata o fato de mesmo não estando diretamente inserido nas práticas educativas planejadas para a sala de aula comum, como foi visto na subcategoria anterior, a participação neste ambiente de escolarização, em que o letramento está presente em todas as situações, desde a decoração das salas de aula aos recursos de interação por meio da linguagem, cria caminhos que indicam o percurso de desenvolvimento realizado pelo aluno.

Em muitos casos o aproveitamento destes alunos é considerado insuficiente, pois é tomado pela comparação com o aproveitamento do aluno sem deficiência e não a partir de uma avaliação do próprio crescimento do aluno com deficiência intelectual que, devido a esta deficiência, apresenta limitações acentuadas para aprender, principalmente os conteúdos de leitura e escrita, tão valorizados no ambiente escolar. A aprendizagem da leitura e da escrita parece ser uma das alternativas que, conforme salienta Ferreira (2009, p. 107), pode orientar “o percurso educacional de forma a viabilizar as condições de educação necessárias ao muito do que tais alunos podem vir a ser”.

Dessa forma, embora não estando direcionado à singularidade que representa, o ambiente da sala de aula funciona como um espaço de nutrição ao desenvolvimento da linguagem do aluno com deficiência intelectual que, por meio da relação com seus pares, adquire e amplia seu repertório linguístico e as possibilidades de apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente e organizados em forma de conteúdos escolares que compõem os currículos escolares.

Na observação na SRM da Escola São Vicente vários momentos que envolvem os alunos do AEE em eventos de letramento foram identificados. As estratégias de ensino incluem a leitura e a escrita em práticas significativas que independem do nível de letramento dos alunos. No relato abaixo é evidenciado um destes momentos em que há a imersão do aluno em um evento de letramento escrito e de construção de conhecimento.

Episódio 13 – No momento de leitura, o aluno Ivan escolheu o Livro do Chapeuzinho vermelho para ler. Durante a leitura mostrou dificuldade na decodificação das palavras com sílabas complexas, mas com a mediação superava as dificuldades. Como quando lê uma palavra sem notar a acentuação gráfica, a professora relê a mesma palavra e ele diz: Ih! Esqueci o acento. Ou quando indagado se ele conhece outras histórias de lobo mau e ele diz que na casa dele tem um livro da Chapeuzinho, mas que nele o lobo come a vovozinha ao invés de escondê-la no armário. (SRM - 28/10/14)

Ao avaliar a capacidade de intertextualização do aluno Ivan, nota-se o conceito formado sobre quem é o lobo mau, o reconhecimento e a associação da história de Chapeuzinho Vermelho em diferentes textos. Estes indícios mostram o desenvolvimento deste aluno que supera a visão da socialização simples.

Na entrevista focal a professora regente Mery destaca a forma de incluir a aluna Marina por meio da oralidade nas atividades da sala de aula. Embora esta participação não seja utilizada como instrumento de apropriação do sistema de escrita e de leitura como prática social, mostra os indícios de conceitos cotidianos construídos pela aluna na convivência com seus colegas.

Excerto 22 - Eu sempre busquei assim a participação dela (Marina) na aprendizagem nesse sentido, então quando eu estava trabalhando lista de nomes dos alunos eu falava para os meninos lerem no cartaz o nome de cada um, então, ela prestava atenção, mais ela... ela não sabia ler, porque ela não tinha conhecimento de leitura, mas aí eu ia nas carteiras: Marina, marina esse aluno e ela falava. Este? E Este? Ela falava o nome dos alunos da sala todinha. (Mery PSC).

Outro evento que evidencia a construção de conhecimento pela aluna com deficiência intelectual é quando Yara reconhece a escrita de seu nome e informa ao professor que este foi grafado de forma errada.

Episódio 14 - Na correção da atividade proposta para que se escrevesse palavras com as letras do alfabeto e depois formasse uma frase com a palavra escrita, foi grafado na letra Y=Yara. Na hora de escrever a frase com esse nome o professor grafou o nome Yara, com letra I. A lara está machucada. A aluna Yara, PSRM, manifestou reconhecimento do fato e incentivada ela ergue a mão e espera até o professor notar seu pedido para falar e então informou que o nome dela era com Y. O professor fez a correção e ela me olhou e sorriu. (3º ano ESV - 03/12/14)

Esta aluna, com deficiência intelectual considerada leve, está sempre solicitando a ajuda do professor de apoio, nesta situação ela buscou ajuda com a pesquisadora para confirmar a sua descoberta. No entanto, o professor Otávio PSC considerou que a descoberta feita pela aluna fora apontada na mediação da atividade para ela pela pesquisadora, evidenciando que ele desconsidera este indício de conhecimento não próprio das possibilidades da aluna Yara.

Na turma do quarto ano foi possível observar uma manifestação de construção de conhecimento quando a professora regente Ilma estava trabalhando o conceito de sistema circulatório como o que leva os nutrientes para todas as partes do corpo através do sangue, e o digestório, que fornece os nutrientes por meio da digestão. Diante da questão abaixo, a aluna 5 disse não saber a resposta e, por meio do diálogo, estabeleceu-se a mediação realizada individualmente pela professora regente com a aluna 5.

Episódio 15 - Questão: No intestino ocorre a digestão completa. O sangue distribui os nutrientes no processo digestivo. Qual o outro processo que ocorre junto a digestão?

Aluna 5: tia, qual é o nome do outro processo. Não entendi.

Professora regente Ilma PSC: Quando a gente come, a comida vai pra onde?

Aluna 5: Uaí, vai pro estômago, né tia.

Professora regente Ilma PSC: Tá. Aí acontece a digestão e os alimentos têm que ir para todas as partes do corpo. Quem leva para toda parte do corpo? Que circula pelo corpo. Pensa o que o coração o que ele faz? Diante das dicas Heitor diz:

Aluno Heitor: É a do sangue sua... (4º ano ESV - 17/11/14).

Outros eventos são apontados no grupo focal e mostram a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e uma habilidade maior para utilizar a linguagem como instrumento para construir o conhecimento.

Excerto 23 - Ele (Ruan) entende melhor as coisas, ele entende o que a gente fala, tem mais limites, né? Esses dias ele estava gritando dentro da sala de aula, eu falei assim: Oh, se você não parar de gritar você vai ficar aqui comigo depois que bater o sinal para você ir embora. A sua mãe vem te buscar e você não vai. Quer ficar Ruan? Gente ele quietou, calou, sossegou. Esse entendimento ele não tinha. (Esmeralda PAI)

Excerto 24 - Então a Marina se você for trabalhar com ela, oralmente, ela chega contar até o 20 sem errar, você começa e ela vai e fala, você mostra um número pra ela, ela consegue. Ah, é o nove. Ela reconhece as vogais,

consegue falar, às vezes ela pula uma letra ou outra, do alfabeto, as cores ela sabe as cores, o nome de todos os alunos da sala dela de todos os coleguinhas, dos professores, então dentro da possibilidade, dos limites dela, ela caminhou. (Elena PAI)

Excerto 25- O Heitor não tem abstração nenhuma, não faz nada de matemática, eu faço com ele uma sequência numérica ele esquece onde coloca o dez, o sete, onde coloca o seis, ele não tem essa habilidade, mas agora oralmente, para fazer uma interpretação de texto, se for oralmente ele vai. (Valda PSC)

A partir destas enunciações o sentido atribuído ao desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual ganha novos contornos e vai além da socialização como único caminho para a aprendizagem, conforme foi sugerido no início do diálogo no grupo focal. Esta nova significação surge a partir das discussões em que se ponderou o que seria o conhecimento e se há apenas uma prática de leitura e escrita a ser vivenciada na escola, considerada para a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Mediante as problematizações realizadas no grupo focal, foi possível aos professores chegarem a uma ressignificação do processo de ensino e aprendizagem que considerasse os níveis potenciais de desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual e visualizasse um crescimento, por menor que fosse, no processo de escolarização destes alunos. O que coaduna com as descobertas da observação participativa, quando foi possível reconhecer estes momentos que são indícios de construção de conhecimento e surgem sempre ancorados em eventos de letramento, em que a linguagem assume o papel fundante de mediação social e cultural e de todo processo de ensino aprendizagem.

6.1.3 Classe comum, ensino colaborativo, e os serviços de educação especial: uma esperança que nasce na escolarização de alunos com deficiência intelectual

Como já foi problematizado anteriormente, a presença do professor de apoio à inclusão escolar atuando, na sala de aula comum como um segundo professor requer, conforme Tartuci (2011), uma ressignificação, “uma alteração na dinâmica da sala de aula e uma prática pedagógica do professor regente, que passa a compartilhar a docência com outro profissional”. Das cinco turmas observadas, o

quarto ano da Escola São Vicente, é a única turma, dentre as pesquisadas, em que se observa um trabalho que sugere uma ressignificação inicial da relação profissional entre o papel do professor regente da classe comum e do professor de apoio à inclusão em uma tentativa de trabalho compartilhado, inclusive no planejamento e no desenvolvimento de suas ações em sala de aula.

Esse contexto ainda não representa uma estratégia de trabalho pedagógico efetivo na direção do ensino colaborativo como opção de metodológica de trabalho das professoras Ilma e da professora Valda, entendido como um dos “modelo de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado” (MENDES; VIRALONGA; ZERBATO, 2014, p. 45)..

Embora exista uma ação pedagógica conjunta entre as duas professoras a visão do professora de apoio à inclusão sobre sua atuação, nesta turma, é perpassada pela noção de auxiliar, de adequação e de acompanhamento do aluno com deficiência intelectual. O que foi anteriormente explicitado pela professora de apoio à inclusão Valda ao definir qual é o seu papel na sala de aula, citado na seção 5.1.3.

Este sentido atribuído pela referida professora está de acordo com o que é ressaltado por Tartuci (2011) ao afirmar que ao definir seu papel, enquanto professor de apoio à inclusão, ele mesmo aponta para questões relacionadas à adequação, ao trabalho e ao acompanhamento de atividades e o acompanhamento do aluno como função deste profissional; contudo não destacam seu papel em relação ao trabalho da professora regente, evidenciando a ausência de uma cultura colaborativa entre os educadores. Nesse estudo, é ressaltado por uma das professoras de apoio à inclusão que seu papel é “Estar planejando e dialogando com o professor regente” ... “De outro modo, apontam o caráter de mediação do ensino em articulação com o professor regente”. (TARTUCI, 2011, p. 1789). Este ponto representa um desafio para a construção de uma proposta ensino que transforme a bidocência em um serviço de apoio efetivo na sala comum, como prática colaborativa (LAGO, 2014; MENDES; VIRALONGA; ZERBATO, 2014).

O trabalho do professor de apoio à inclusão resume-se a apoiar, no sentido de colaborar ou ajudar o regente, fato este não questionado pelo professor da classe comum.

Partindo desde princípio, a ação de colaboração entre a professora Ilma e a professora Valda, atuando em parceria na sala de aula, possibilita um novo olhar sobre o papel destas duas profissionais na aprendizagem dos alunos com deficiência, através das estratégias de ensino diferenciadas por elas desenvolvidas no ambiente educativo da sala de aula. Embora não conheçam os fundamentos do ensino colaborativo conseguem estabelecer um diálogo que favorece, em certa medida, a inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas atividades da sala de aula comum.

Ampliando esta parceria, vem a professora de AEE, que consegue articular as atividades de letramento e aritmética na SRM com as atividades desta sala de aula comum. Considerando o quadro exposto, a parceria entre a professora regente e a professora de apoio à inclusão está evidente no enunciado da professora Ilma:

Excerto 26 - A cada dia eu aprendo mais, para mim enquanto pessoa e enquanto professora. Porque, gente, não é fácil! Igual na sala eu e a Valda andamos juntas, nós duas. As tarefas são todas flexibilizadas, eles participam de todas as aulas como todos. Com todos os tipos de materiais. (Ilma PSC)

Este trabalho em conjunto é articulado por meio do planejamento da professora regente e da professora de apoio à inclusão, Valda, que, ao ser questionada sobre como realiza as adaptações e as flexibilizações necessárias, responde:

Excerto 27 - Nós temos uma ficha (professores de apoio), que é assim de 15 quinze em 15 dias elas (professora regente), entregam o planejamento para a coordenação, que vai para o SIAP²⁵, eu vou lá na coordenação pego o planejamento da professora regente, vejo o que vai ser dado, para quando chegar a hora de aplicar eu esteja inteirada do assunto e ajude na flexibilização da atividade. E assim nós conseguimos trabalhar o ano inteiro com eles, os demais avançaram e esses do apoio avançaram muito. (Valda PAI).

A ação conjunta das duas professoras é demonstrada por meio do enunciado da professora Ilma, *nós trabalhamos juntas, as duas*. E da professora Valda *e assim nós conseguimos trabalhar, assim o ano inteiro*, estes discursos

anunciam uma articulação entre a educação especial e a educação comum, presentes na ação das duas educadoras.

Esta ação integrada é significada nas estratégias de ensino que compõem a prática educativa nesta sala de aula visando a construção de conhecimento pelo aluno com deficiência intelectual, conforme o registro da observação realizada nesta turma.

Episódio 16 - A atividade envolvia operações com frações e foi adaptada de acordo com as possibilidades dos alunos. Todos fizeram atividade de matemática envolvendo as 4 operações. Os alunos Ana, Eraldo e Túlio a adaptação envolvia o conceito de fração. Representar com desenho as frações. Com os alunos Miller, Heitor foi trabalhado no caderno conceitos de quantidade, adição simples e subtração. Na aula de história os alunos deveriam escrever um texto sobre o modo de vida dos escravos. Os alunos com deficiência intelectual fizeram a tarefa com auxílio do professor de apoio à inclusão e do pesquisador que atuaram como escribas do texto ditado por eles. Todos conseguiram falar sobre o modo de vida dos escravos, apresentando os conceitos trabalhados pela professora regente. (4º ano ESV - 29/10/14).

Na dinâmica da sala de aula outras estratégias de mediação propositiva estão presentes na ação pedagógica, que transforma a atividade desenvolvida em uma ação significativa para o aluno, que interage e participa como estudante pertencente à turma do quarto ano da ESV, executando a mesma atividade que os demais, porém, por caminhos alternativos, que levam ao mesmo objetivo - a aprendizagem do conteúdo escolar ensinado - pois não existe diferença essencial alguma entre a educação de uma criança com deficiência e da sem deficiência, desde que a ação pedagógica considere, no processo de ensinar e aprender, a particularidade do desenvolvimento da criança com deficiência (VYGOTSKI, 1997).

Os alunos com deficiência intelectual, nesta turma, apresentam diferentes níveis de letramento, observados nos repertórios de leitura e escrita demonstrado por eles, durante a execução das atividades propostas, o que não os impede de participarem dos eventos de leitura e escrita da sala de aula, conforme observado pela pesquisadora e também evidenciado no discurso da professora Ilma e professora Valda, ao serem indagadas sobre o conteúdo ensinado a seus alunos com deficiência:

Excerto 28 - Então, o conteúdo é passado do mesmo jeito para os outros alunos e pra eles também. Se vai fazer uma leitura no livro, todos acompanham. O Heitor não tem uma leitura, eu fico atrás dele falando baixinho e ele repete para sala. O Eraldo, acompanha; a Lara por mais devagar, gaguejando vai. Todos leem normal. Na matemática, se eu estou passando um exercício lá, é de multiplicação, pra eles já é flexibilizado. Diminui o número, que eles já estão acostumados, menores. Com a produção de texto, a mesma coisa. Se eu faço produção de texto eles vão acompanhar o conteúdo do mesmo jeito. Eu fiz, eu usei a caixa mágica com eles pra fazer uma atividade, todos fizeram, mas o Heitor fala, oralmente, ela (profissional de apoio) vai e faz para ele, escreve tudo que está falando, do jeito que ele falou, a mesma coisa com o Eraldo, está auxiliando, então para todos o mesmo conteúdo é flexibilizado, eles acompanham a sala do mesmo jeito. (Ilma PSC).

Excerto 29 - E eu tenho aluno que enquanto ela (professora regente) tá trabalhando com interpretação de texto eu tenho o Miller que faz o desenho da interpretação de texto, com o mesmo roteiro do conteúdo lá da leitura. Ele escreve duas, três palavras ditadas do texto. (Valda PAI).

No discurso destas duas professoras o processo de aprendizagem dos alunos é igualmente referenciado por ambas. Daí se extrai o resultado da parceria, que aponta para o desenvolvimento dos alunos que apresentam mudanças e transformações no nível de desenvolvimento das funções psíquicas presentes no início do ano e na evolução notada no final do ano. O que não quer dizer que não haja defasagem grande em relação ao aprendizado da turma em geral. Isto é, em parte, resultado da não aprendizagem nos anos anteriores e que representa uma perda muito grande nas possibilidades de desenvolvimento destes alunos e que, além disso, alimentou a compreensão de que eles não sabem, não dão conta, ficando a esperar pela intervenção das professoras.

Neste aspecto o caminho a ser percorrido, nesta parceria, ainda é longo e com muitas barreiras a serem vencidas, porém, representa uma luz na escuridão da educação inclusiva no que tange à articulação desta bidocência em favor do ensino criativo e colaborativo do aluno com deficiência intelectual.

6.2 Avaliação: instrumento de acompanhamento do processo de aprendizagem ou de legitimação da aprovação automática do aluno com deficiência?

Em uma entrevista, ao ser questionado sobre a predominância de novas formas de avaliação em relação à aplicação de provas tradicionais, Luckesi (2004)

afirma que o essencial é a compreensão que se tem em relação ao que as provas tradicionais significam e o que é avaliação. Para ele, as provas fazem parte de um contexto classificatório ao passo que avaliar significa

Subsidiar a construção do melhor resultado possível e não pura e simplesmente aprovar ou reprovar alguma coisa. Os exames, através das provas, engessam a aprendizagem; a avaliação a constrói fluidamente. (LUCKESI, 2004, p. 4)

O autor pontua que o processo avaliativo, ao contrário do exame que visa à classificação, supõe um rigoroso acompanhamento e a reorientação das atividades tendo em vista resultados bem sucedidos. Salienta que ao final de um período avaliativo, o professor estará subsidiado para mensurar a aprendizagem real de seu estudante, analisar os dados coletados por meio dos instrumentos utilizados para este fim e tomar decisões assertivas sobre melhores estratégias para envolver todos. Ninguém deve ficar para trás.

No compasso desta discussão a Resolução N^o 07/2006 do CEE/GO, em sua seção III, trata desta questão ressaltando que a avaliação deve estar pautada nas potencialidades e possibilidades do aluno, mantendo um caráter consubstanciado e diagnóstico do processo de atendimento educacional com vista da aprendizagem aos estudantes com deficiência. Nesta categoria, a avaliação será tomada como foco da discussão por estar presente nos discursos dos professores alimentando a prática educativa no que concerne ao atendimento de seus alunos com deficiência intelectual.

Os dados referentes à avaliação fazem parte da entrevista com o grupo focal, da observação participante e da análise dos registros em instrumentos próprios das escolas pesquisadas, e foram analisados tendo como parâmetro de análise a Resolução citada e a epistemologia que fundamenta esta pesquisa.

Dentre os instrumentos utilizados pelas escolas como forma de sistematização do processo de avaliação fazem parte do *corpus* de análise desta pesquisa a:

1. *Ata de Resultados finais* – contém o resultado final das turmas observadas; a avaliação é mensurada em notas de 0.0 a 10.0; e a média mínima para aprovação é 5.0 pontos;
2. *Proposta de Avaliação para a Diversidade (PAD)*: é um instrumento criado pela Seduce É um relatório descritivo da avaliação do aluno com deficiência. Nele é

apontado o desenvolvimento do aluno em dois eixos: a) dados gerais – destinados à identificação do aluno; b) dados relevantes sobre o aluno – nestes são avaliados a história de vida do aluno e o conteúdo acadêmico em sete aspectos: atenção e concentração; nível de abstração; criatividade; participação nas atividades escolares; envolvimento com os colegas; com o professor e envolvimento dos pais.

3. *Avaliação diagnóstica*: é um documento gerado pelo SIGE de cada escola e apresenta os resultados da Avaliação Diagnóstica, mecanismo externo do Governo Estadual, que tem por objetivo diagnosticar o nível de aprendizagem dos alunos a partir das habilidades propostas para cada turma nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Produção de Texto e Ciências. Em 2014 aconteceu em três momentos, no primeiro, segundo e terceiro bimestres.

4. *Avaliação Nacional de Alfabetização*: aplicada no final do terceiro bimestre aos alunos do terceiro ano, final do ciclo de alfabetização. Os resultados apresentados até então são preliminares.

Estes instrumentos foram selecionados por estarem sistematizados na rotina da Escola São Pedro e da Escola São Vicente e possibilitarem a construção de sentidos sobre o modo como a avaliação é vivenciada nesses campos educativos. Alimentando as práticas educativas e os discursos que apontam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência refletem a proposta política e pedagógica das escolas.

Por meio da observação participante, a avaliação atravessada pelo olhar da pesquisadora aponta para uma realidade em que os alunos com deficiência intelectual têm seu processo de desenvolvimento avaliado por princípios negativos, construídos historicamente e versam sobre as impossibilidades de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos que constituem a matriz curricular da escola comum, por estes alunos, evidenciando a inexistência de um projeto de avaliação que considere o desenvolvimento real e potencial do aluno com deficiência intelectual.

Nota-se, conforme registro em Episódio, que os alunos com deficiência intelectual, em ambas as escolas, apresentam uma defasagem de aprendizagem em relação aos alunos que compõem as turmas em que estão matriculados, que deve ser considerada no processo de avaliação geral das escolas. Dos quatorze alunos, participantes desta pesquisa, nenhum lê ou escreve com fluência ou realiza as operações de aritmética com autonomia, embora demonstrem em vários momentos indícios de construção de conhecimento destas habilidades. E nas salas de aulas,

suas atividades são flexibilizadas em níveis reduzidos e, nos casos mais graves, ficam a maior parte do tempo ociosos. O maior desenvolvimento alcançado está relacionado às práticas de interação social destes alunos, em vista de um ensino tradicional cujos pressupostos estão voltados para o desenvolvimento do processo de sociabilização dos alunos com deficiência, resquício da educação especial, presente nas escolas pesquisadas que apresentam um contexto inclusivo.

Culturalmente e historicamente a educação da criança com deficiência esteve pautada no que faltava, em aspectos negativos do seu desenvolvimento. A PAD, relatório descritivo para avaliar a aprendizagem dos alunos com deficiência, traz como pontos de avaliação da aprendizagem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e que estão diretamente relacionadas às limitações das crianças com deficiência intelectual, como a capacidade de concentração, de abstração, de generalização e de convivência social.

Ao analisar os registros dos professores neste documento em quatro turmas, todos os alunos foram avaliados negativamente no desenvolvimento destas funções, que foram consideradas nulas ou muito limitadas, o que lhes impossibilita a aprendizagem e a evolução, conforme o registro feito sobre o aluno Ruan, em que a palavra *nula* aparece relacionada a todas funções avaliadas:

Doc 5 - Nível de abstração: Seu nível de abstração é praticamente nulo. Atenção e concentração: O aluno não tem atenção e sua concentração nas atividades propostas é quase nula. Criatividade: Sua criatividade é praticamente nula. (PAD – 3º ano ESP)

Neste relatório, apenas as professoras do 4º ano da Escola São Vicente evidenciaram o desenvolvimento de seus alunos, registrando o ponto em que houve aprendizagem, como no registro sobre a aluna Ana:

Doc 6 - Nível de abstração: Seu nível de abstração evoluiu bastante do primeiro semestre até hoje. A aluna consegue efetuar cálculos sem ajuda do material concreto e dá respostas mais elaboradas. Nível de Generalização: Percebe-se que vem evoluindo aos poucos devido a sua grande dificuldade de retenção da aprendizagem. Criatividade: A aluna realiza suas atividades com intervenções da professora de apoio à inclusão, é capaz de realizar problemas de simples resolução de forma convencional. (PAD – 4º ano ESV)

Este instrumento (PAD) representa uma renovação na prática pedagógica de avaliação do aluno com deficiência, e, no caso específico deste trabalho, aquele com deficiência intelectual, pois possibilita uma análise do processo de construção de conhecimento que supera a rotulação imposta pelos laudos, pelos valores estigmatizantes construídos, histórica e culturalmente, em favor de uma avaliação com bases qualitativas, por meio das quais é possível identificar a formação de conceitos científicos por estas crianças, reconhecer o avanço nos aspectos da linguagem, e entender como cada uma aprende.

Diante deste enunciado se torna necessária uma discussão sobre o seu aproveitamento na avaliação efetiva do aluno com deficiência intelectual, uma vez que o referido instrumento não é considerado no momento de mensurar quantitativamente o aprendizado da criança e nem pesa na decisão sobre sua aprovação ou reprovação. E o estudante com deficiência intelectual, que necessita de apoio para desenvolver suas atividades, conforme o relatado é submetido ao processo tradicional de avaliação sem nenhuma adequação ou flexibilização, como a experiência vivenciada na turma do primeiro ano, e registrada no Episódio 17 em que a pesquisadora aponta:

Episódio 17 – Avaliação de Língua Portuguesa. Todos os alunos receberam a avaliação, inclusive a Marina. A prova foi direcionada pela professora regente que leu oralmente questão por questão e explicou o que fazer em cada uma delas. No início da avaliação a profissional não estava na sala, retornou após alguns momentos, circulou pela sala e auxiliou algumas crianças. A aluna Marina ficou o tempo todo sem acompanhamento da professora regente ou da professora de apoio à inclusão para mediar a ação dela no intuito de ajudá-la a resolver as questões da prova. O comportamento da aluna foi semelhante ao dos demais alunos. Ao receber a prova, procurou pelo estojo e não encontrou. Neste momento a professora de apoio à inclusão tendo entrado na sala, percebe seu desejo e pega o estojo dela que estava no armário e entrega a ela explicando que naquele dia nem lápis ela havia levado. Marina pega, do estojo, um lápis e começa a rabiscar a prova, como se estivesse fazendo as atividades como os outros alunos. Ambas professoras não se aproximaram da aluna. Após percorrer a sala de carteira em carteira a professora de apoio à inclusão sai da sala de aula. A aluna Marina estava sentada no fundo da sala, ao meu lado, percebendo seu interesse intervenho e resolvo contar para ela o texto da prova. Era uma história de uma pessoa de nome Zélia que gostava de fazer doce de goiaba e de sua neta que adorava comer os doces que a avó fazia e também ajudava a avó na limpeza da casa. Em seguida fui fazendo as perguntas da prova que ela deveria responder. Oralmente ela conseguiu responder as três questões relativas ao texto, mas não conseguiu escrever

as respostas. Neste momento a professora regente se aproximou e comentou como acha difícil ter na sala uma aluna como a Marina, que não estava preparada e que não sabia o que fazer, porque a criança não sabia nada e pergunta: Ela deu conta de alguma coisa? Mostro a professora o pequeno sucesso de Marina e convido-a a contar para a tia Mery o que ela entendeu do texto.

Pesquisadora – Marina como é o nome da vovó?

Aluna Marina - Zazá.

Pesquisadora – Qual o doce que a vovó Zazá fez?

Aluna Marina – Goiaba.

Pesquisadora – Qual o nome da neta da vovó Zazá?

Aluna Marina – Não respondeu e se levantou.

Professora Mery PSC _ Olha! Ela até dá conta de alguma coisa, né? Mas dá muito trabalho, né?

A professora de apoio à inclusão retorna a sala neste momento e percebe a conversa entre mim a professora regente e também comenta o quanto é difícil ensinar para uma criança daquele jeito e que o que ela sabe sobre isso foi pesquisado na Internet. (1º ano ESP – 06/11/2014)

Em um processo qualitativo de avaliação qualitativo, aspectos deste episódio seriam considerados positivos no desenvolvimento da aluna Marina. Por exemplo, o comportamento cultural das crianças esboçado ao receberem a prova e pegarem os instrumentos necessários para preenchê-la e ir escrevendo seguindo as orientações da professora a cada atividade mediada de forma homogênea a toda a sala de aula, indica uma capacidade de imitação do comportamento de seus colegas por parte da aluna, ressalta um aprendizado coletivo e individualizado por ela sobre como deve ser um momento de “prova”.

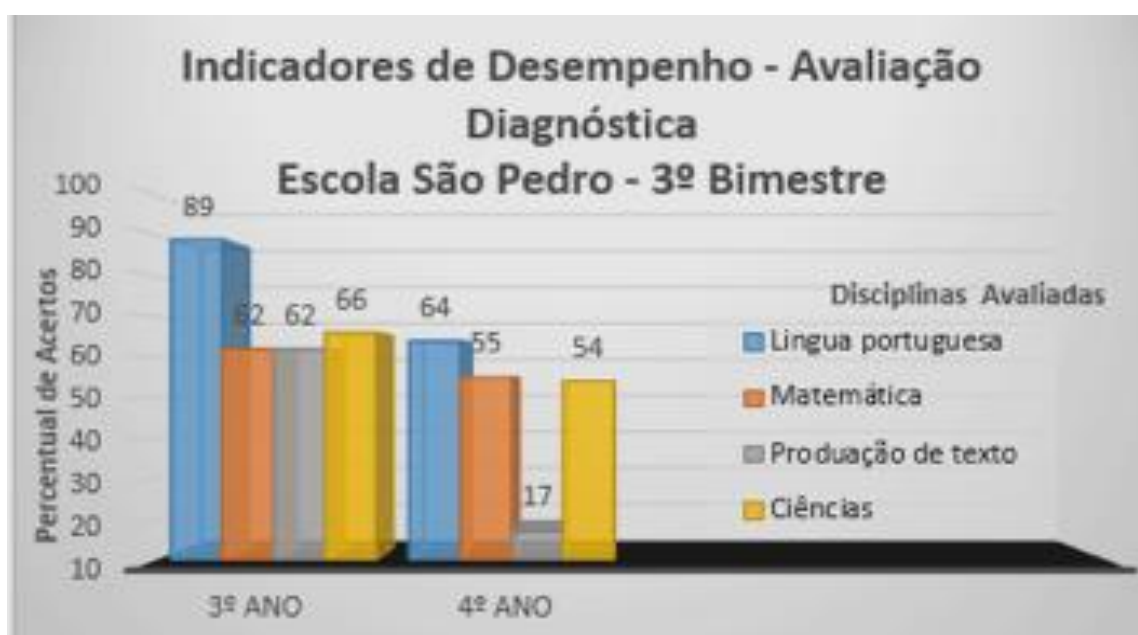
Ao ser capaz de oferecer algumas respostas em relação à interpretação de texto proposto, nota-se sua capacidade de trabalhar com informações que exigem certo nível de abstração, porém, como todo o processo foi mediado pelo diálogo, incluindo suas respostas, não foi considerado como válido para a avaliação.

Outro ponto a se considerar sobre a validade da PAD diz respeito a não existência destes relatórios para os alunos do terceiro ano da Escola São Vicente, pois, estando em licença para tratamento de saúde, a professora de apoio à inclusão escolar não o preencheu e não houve outra pessoa que pudesse fazê-lo. Mediante esta situação qual é a função desta avaliação descritiva? No que ela contribui para apontar caminhos para a construção de estratégias de ensino que promovam o desenvolvimento destes alunos, significando positivamente seu processo educativo?

Em consonância com o discurso acima, fundamentado na observação do cotidiano da sala de aula e nos dados da PAD, o instrumento de avaliação

diagnóstica do 3º bimestre da Escola São Pedro, conforme gráfico abaixo, traz como resultado da aprendizagem dos alunos desta escola um percentual de acertos nas turmas em Língua Portuguesa e Matemática acima da média 5.0. No entanto, na produção escrita o índice de acerto no 3º ano ficou acima da média, mas não corresponde ao apresentado como resultado da avaliação de Língua Portuguesa, que é de 89% de acertos, e no quarto ano está muito abaixo da média.

GRÁFICO 5 – Indicadores de Desempenho – Escola São Pedro



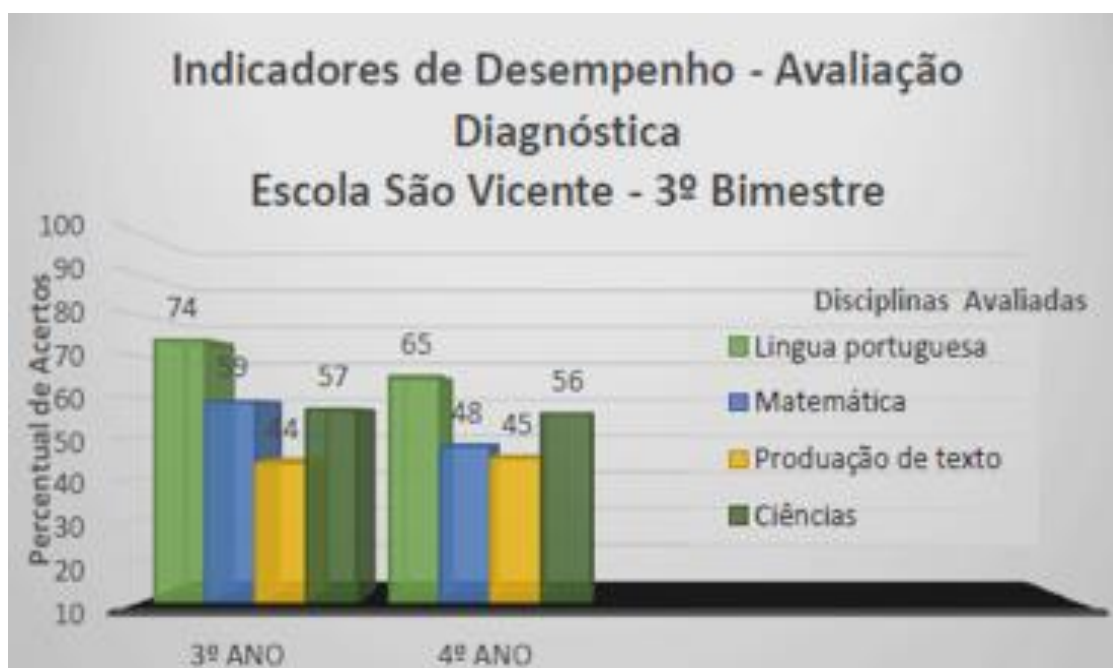
Fonte: Sige – Escola São Pedro/2015.

O que chama atenção nestes resultados é que os alunos com deficiência (Ruan com deficiência intelectual e Patrick com *déficit* cognitivo e dislexia) não participaram da avaliação do terceiro ano; no quarto ano o aluno Welinton, com deficiência intelectual, em Língua Portuguesa e Matemática alcançou a média 6.0 e 5.0, respectivamente, porém, na produção de texto sua média foi de 1.0% de acertos, e em Ciências 1,0% de acertos; a aluna Marina, do primeiro ano não participou, pois não há avaliação diagnóstica para esta turma. Portanto, os resultados da avaliação diagnóstica, no aspecto geral das turmas analisadas, não contempla a singularidade dos alunos com deficiência intelectual, pois estes não participaram do processo ou individualmente ficaram muito abaixo da média de sua turma.

Na avaliação diagnóstica da Escola São Vicente todos os alunos com deficiência intelectual participaram do processo avaliativo composto por provas

objetivas das áreas avaliadas e escrita na produção de texto. O resultado do terceiro e quarto anos desta escola, turmas foco deste estudo, mostra uma realidade preocupante relacionada às habilidades de escrita das turmas, conforme expresso no gráfico abaixo:

GRÁFICO 6 Indicadores de Desempenho – Escola São Vicente



Fonte: Sige – Escola São Vicente/2015.

O gráfico mostra que o rendimento na escrita ficou abaixo da média nas duas turmas. Ao analisar o resultado por turma, em que aparecem os dados por alunos, dos onze alunos com deficiência intelectual que participaram da avaliação cinco alunos (Fabiano, 6.0; Ivan: 6.0; Marcos: 7.0; Ana: 2.0; Túlio: 4.0) alcançaram pontuação na avaliação escrita, sendo que três ficaram acima da média e dois abaixo da média. Seis alunos (Ricardo, Cláudio, Yara, Eraldo, Heitor e Miller) zeraram na prova de produção de texto. Este baixo rendimento também é visível nas demais disciplinas, principalmente em Matemática e Ciências e embora na avaliação em Língua Portuguesa tenham alcançado os melhores resultados, este é um dado contraditório com a ausência de habilidades na escrita, de acordo com os dados analisados.

Este contexto avaliativo remete a um questionamento sobre como o processo de avaliação em uma escola inclusiva pode colaborar para o desenvolvimento do aluno e ser significado como uma prática de ensino. A avaliação

para Luckesi (2006) é diagnóstica e inclusiva e com vistas ao desenvolvimento é sempre um ato dialógico. Ressignificar a prática educativa é também pensar o modelo de avaliação baseado em resultados quantitativos que têm como objetivo classificar o aluno pelo resultado alcançado, sendo encerrado em si mesmo em favor de metodologias mais flexíveis.

Os discursos dos professores, no grupo focal, inicialmente, apontam a socialização como o único aprendizado possível ao aluno com deficiência intelectual, conforme a fala da professora de apoio à inclusão Elena PAI, que afirma:

Excerto 30 - A Sandra tem experiência com um menino que tem deficiência intelectual, então ele não aprende. Ele está ali para sociabilizar. (Elena PAI)
E da professora da classe comum Nívea PSC

Excerto 31 - Ele (Ruan) não gosta de aprender. Ele não, assim, ele não se interessa em querer aprender. Então eu vejo que é mesmo só a socialização que dá. (Nívea PSC)

A socialização, para Vygotski (1997), é o caminho para a compensação da deficiência. Nesse sentido, é fundamental no processo educativo da criança, para alcançar resultados que levem ao desenvolvimento das funções superiores necessita ser mediada prepositivamente. A interação pura e simples não é positiva para os alunos com deficiência intelectual, pois neste aspecto ela acontece em qualquer ambiente, familiar, religioso ou mesmo de festa, sem causar transformações nas estruturas mentais da criança, que não está na escola só para se socializar, o que os discursos conduzem a concluir.

Os dados aqui interpretados estão atrelados a uma avaliação concebida, conforme Vygotski (1997), como um processo dinâmico e contínuo em que a prática de avaliar é inerente ao ato de planejamento do ensino e subsidia os caminhos a serem tomados no processo de ensino e aprendizagem, não se constituindo como mecanismo de classificação e atribuição de rótulos ou ainda como método de aprovação automática, o que está muito presente nos discursos no ambiente escolar e que legitima o baixo rendimento como intrínseco à própria deficiência. Estes e outros rótulos de não aprendizagem fazem parte de uma avaliação pautada no *déficit*, sendo historicamente construída e preservando os aspectos quantitativos em detrimento aos qualitativos. É este aspecto que o conceito multidimensional da deficiência intelectual busca superar ao considerar a pessoa e o seu contexto como

parte da constituição de sua personalidade, interferindo em sua competência linguística e adaptativa, influenciando na aquisição dos conceitos científicos no contexto escolar.

De acordo com os discursos dos professores no grupo focal, a aprendizagem de seus alunos com deficiência intelectual, no que diz respeito a estes conceitos, não é suficiente, conforme as expectativas expressas em seus enunciados:

Excerto 32 – Eu penso assim, eu gostaria que a Marina ficasse comigo no ano que vem para ver se ela se alfabetiza, mas elas querem que ela passa...Ela não escreve nada. (Mery PSC)

Excerto 33 - É porque é assim: eu espero, acho que todos nós professores esperamos tanto, queremos tanto, se cobra no final, que eu ainda acho que que deveria mais. (Otávio PSC)

Pensando neste processo de avaliação, pautado nos discursos dos professores, que não consideram o aprendizado de seus alunos suficiente para ser entendido como construção de conhecimento, processo de aquisição do letramento, a reprovação seria uma consequência natural para eles. Esta visão negativa do processo de construção de conhecimento do estudante com deficiência intelectual é em uma pesquisa realizada em uma escola na baixada fluminense, ao citarem que estas práticas não positivas

são comuns à educação brasileira que tradicionalmente, tem optado por realizar avaliações de maneira descontextualizada e limitadora, na qual a verificação da aprendizagem é preterida, uma vez que o dado é coletado de maneira acrítica e se encerra nele mesmo (PLETSCH; OLIVEIRA, 2014, p.130).

Discurso este que não se traduz nos documentos analisados. Na Ata de Resultados Finais observa-se que a maioria dos alunos com deficiência intelectual, foram considerados aptos e obtiveram a média necessária para a aprovação suficiente de seus estudos. Com base nos dados das Atas de Resultados Finais este dado assim se expressa:

Doc 7 - Todos os alunos do Atendimento Educacional Especializado, da Escola São Vicente, 3º e 4º ano foram aprovados com a média próxima da mínima, entre 5.0 e 6.5. Na escola São Pedro, a Aluna Marina foi aprovada com a nota mínima, 5.0 em todas as disciplinas e os alunos Ruan e Welinton foram reprovados e a suas notas ficaram abaixo de 5.0. (ATA 3º ano ESV).

O que estes dados dizem, realmente, do desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual e como os professores orientarão o planejamento das atividades da sala de aula consiste o centro desta discussão e da ressignificação da educação geral para atender à demanda gerada pela inclusão nos últimos vinte anos.

Ancorada no direito de todos, ao acesso e permanência em uma escola que ofereça, nos dizeres de Tartuci (2011, p.1), “condições para que o estudante permaneça e vivencie um processo educacional de qualidade” e um procedimento de avaliação justo faz parte da qualidade do ensino. Quando aplicado “adequadamente [...] contribui para o desenvolvimento de ações e práticas curriculares que favorecem a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual” (PLETSCH; OLIVEIRA, 2014, p. 135). Mantém o diálogo com as propostas de ensino das escolas em suas diferentes dimensões, quer seja o planejamento, a metodologia, as estratégias de ensino ou a articulação do trabalho integrado entre educação comum e educação especial, além do ensino colaborativo entre o professor regente, o professor de apoio à inclusão e o professor de AEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais se iniciam a partir da questão motivadora desta pesquisa, que é a inquietação desta pesquisadora em relação a como ocorre a construção de conhecimentos e o letramento de alunos com deficiência intelectual, matriculados em salas de aulas comuns e em SRM. Como referência epistemológica foi adotada a abordagem histórico-cultural de Vygotski, a partir de suas considerações postuladas na coletânea “Fundamentos da Defectologia”, e as discussões acerca da educação inclusiva. Buscou-se, portanto, respostas que pudessem levar a uma compreensão do que, no ambiente escolar, causava-nos angústia e, ao mesmo tempo, desafiava-nos a um novo olhar para a realidade pesquisada.

No intuito de oferecer respostas, foram encontradas mais perguntas. O desafio hoje é maior, pois se crê que a prática educativa, voltada para o letramento do aluno com deficiência intelectual, é fundamental na ampliação das oportunidades de formação de outros conceitos como os de aritmética, ciências, construídos histórica e culturalmente e presentes no cotidiano escolar como currículo escolar.

Os sentidos construídos apontam que a construção de conhecimento e o letramento dos alunos com deficiência intelectual, no contexto da escola inclusiva, devem ser atravessados por uma reflexão profunda sobre a escolarização destes alunos, no que tange às estratégias de ensino, desenvolvidas de forma a possibilitar o envolvimento destes em relações de ensino significativas pautadas nas suas possibilidades de aprendizagem e de efetiva participação, no cotidiano da sala de aula comum, como alunos desta realidade, tornando clara a presença da educação inclusiva como orientadora das práticas de ensino.

O que se evidencia, nos contextos observados, é que as práticas pedagógicas em sala de aula mantêm uma dicotomia entre a educação especial e a educação comum, expressa em gestos e ações como na organização da distribuição dos lugares a serem ocupados na sala de aula, em que o espaço destinado aos alunos com deficiência intelectual é o fundo da classe; e o momento de mediação pedagógica secundarizado em relação ao ensino comum que ocupa os primeiros momentos e em que são protagonistas no ensino os conceitos escolares, definindo o ritmo e o que ser ensinado. Ressalte-se, neste contexto, que os discursos apontam para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual

estar voltado para os aspectos de socialização e, na melhora das oportunidades, sendo ofertado por meio do ensino substitutivo.

Estas considerações clarificam a concepção de que há um ensino voltado para os alunos com deficiência e outro ensino voltado para os alunos da educação comum coexistindo dentro do mesmo espaço, a sala de aula. Desse modo, uma prática escolar de ensino que proporcione ao aluno com deficiência intelectual uma experiência de escolarização que vai além da socialização simples, oriunda das interações primárias da vida de todas as pessoas e alcance um desenvolvimento cultural que lhe possibilite participar das regras que regem o ensino regular como qualquer outro aluno, escolarizando-se em todos os eventos da sala de aula, evitando o ensino substitutivo como o melhor recurso para que se concretize o seu aprendizado, é um desafio a ser conquistado pelas escolas pesquisadas.

Observa-se, diante desta pesquisa, a necessidade de um AEE em SRM adequado às exigências de mediação pedagógica dos alunos com deficiência intelectual. Destaca-se que a importância da sua inserção na vida real da sala de aula, não significa eliminar ou ignorar a existência da deficiência intelectual, ou mesmo considerar que a educação inclusiva elimina por si só as barreiras de aprendizagem que ela provoca.

No entanto, um ensino que articule as duas realidades, superando a dicotomia existente, será possível a partir de uma resignificação da metodologia de trabalho que expresse o AEE como uma possibilidade de inclusão e não de exclusão. Neste aspecto, articular o AEE na SRM às ações do professor de apoio à inclusão e do professor regente pode significar a superação desta realidade, eliminando a ideia de que há vantagem em segregar o aluno com deficiência intelectual, ou promover momentos substitutivos para ensiná-lo, em favor de melhores resultados em sua aprendizagem, principalmente no que concerne à atividade do professor de apoio à inclusão. Que sua presença não se constitua em motivo de exclusão do aluno com deficiência intelectual dentro da sala de aula.

Construir um trabalho conjunto, dividindo as responsabilidades e desenvolvendo um trabalho de parceria em favor de uma educação inclusiva, evitando a dicotomia entre educação comum e educação especial, é um desafio a ser vencido pelo professor regente e pelo profissional de apoio à inclusão no interior da sala de aula comum; pois a proposta de educação inclusiva chegou às escolas, porém, estas não modificaram a sua forma de ensinar, seu jogo ainda é o mesmo.

Continuam seguindo uma modalidade tradicional de serviços prestados articulados para um aluno ideal.

Esta tarefa não é fácil, pois, considerando o perfil dos professores participantes desta pesquisa, é notável que a identificação profissional por eles construídas está recheada de suas experiências como regentes da sala de aula comum e pela formação inicial pontuada pela graduação em cursos de licenciatura. A identidade de professor especialista em educação especial ainda está em construção, e, na realidade pesquisada, não há professores com especialização nesta modalidade de ensino, o que dificulta a definição das atribuições de cada um na arte de ensinar o que, a quem e como.

Os discursos analisados indicam que cada profissional envolvido tem uma concepção sobre o papel do outro na ação educativa, no entanto, são discursos que não se articulam e que não definem o que cada um tem de específico na formação do aluno com deficiência intelectual, e, no final, esta responsabilidade não é de ninguém e é de todo mundo ao mesmo tempo.

A indefinição de papéis evidencia o conceito de ensino voltado para o aluno com deficiência, pautado no percurso histórico ainda não superado, que aponta a educação deste aluno apenas em termos de socialização, em que todos têm a ganhar. A não expectativa de aprendizagem escolarizada, no que diz respeito a estes alunos com deficiência intelectual leva à ausência de estratégias de ensino que apontem para este fim.

Nos enunciados da observação participante, da entrevista focal e dos documentos analisados é clara a ideia de não aprendizagem, principalmente em relação aos alunos com deficiência intelectual severa, para quem não há um investimento em atividades de conceituação e mesmo as atividades concretas não são propostas, sob a alegação da incapacidade destes para a realização das mesmas. A relação professores/alunos com deficiência intelectual, em quatro das cinco turmas observadas, não está aberta ao desenvolvimento potencial do aluno, sendo considerada nula. A avaliação da ação educativa não visa à construção de estratégias coletivas para o seu desenvolvimento, fazendo com o aluno supere seu desenvolvimento primitivo e se aproprie de novos instrumentos que funcionem como ferramentas em seu desenvolvimento individual, como por exemplo as competências da linguagem, que são limitadas no ambiente escolar devido ao baixo nível de

letramento demonstrado por estes alunos com deficiência intelectual matriculados nas quatro turmas.

Pensar em construção de conhecimento e participação em eventos de letramento nestas condições parece redundante, ou, mesmo, sem propósito. No entanto, em um processo totalmente dialético a convivência, no ambiente em que se vincula os saberes escolares, propicia oportunidades de aprendizagem mesmo quando não há a crença de que esta aconteça.

Na interação entre os professores com a proposição de pensarem sobre esta questão, indícios de aprendizagens e o envolvimento em práticas de letramento foram identificados, embora não se sentissem confortáveis para considerá-los positivamente no contexto da educação geral como avanço no conhecimento vinculado por meio dos conteúdos que compõem o currículo e são organizados, de acordo com Ferreira (2009), segundo critérios de complexidade crescente considerando as etapas do desenvolvimento humano. Portanto, não flexíveis o suficientes para incorporarem o desenvolvimento positivo do aluno com deficiência intelectual.

Os indícios de construção de conhecimento e participação em eventos de letramento estão presentes de forma significativa na ação articulada e integrada do desenvolvimento dos alunos, por meio das práticas pedagógicas da professora regente e da professora de apoio à inclusão do quarto ano da Escola São Vicente. O trabalho por elas desenvolvido aponta que o caminho para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual criam possibilidades, através de um ensino que articule a educação comum, por meio do professor regente, e a educação especial, por meio do professor de apoio à inclusão, em práticas colaborativas.

Tendo claro que a parceria, estabelecida por estas duas professoras representa o início de inclusão real do aluno com deficiência intelectual, na realidade histórica destas duas escolas, uma reflexão sobre a formação e as diretrizes que orientam a educação inclusiva no Estado de Goiás se faz necessária.

Ressignificar a prática docente, a partir da bidocência, requer uma mudança radical na organização das escolas no que tange à sua proposta pedagógica, à gestão e à estrutura da escola no sentido de incorporar a educação inclusiva como propósito de ensino. É redirecionar o modo como se ensina, a partir da relação entre os dois professores presentes na sala de aula e seus alunos. É buscar um novo

caminho no qual o ensino seja concebido colaborativamente, como a experiência presente no discurso da professora Valda e da professora Ilma, quando dizem que trabalhar juntas as levam a pensar. Para superar a dicotomia entre educação especial e educação comum e a ausência de ensino aos alunos com deficiência intelectual, a ação integrada que promove a inserção destes em práticas de ensino significativas, no contexto das escolas, necessita ser reorganizada em sua dinâmica.

Diante do exposto, o caminho percorrido pela escola na construção de conhecimento e do letramento dos alunos com deficiência intelectual, em um contexto de escola inclusiva, ainda é permeado por práticas de segregação e de socialização construídas historicamente em torno do ensino da criança com deficiência. E somente um processo profundo de avaliação da ação pedagógica como parte do processo de planejamento da prática educativa poderá superar uma educação voltada para o isolamento da pessoa com deficiência em favor de uma educação social, por meio da qual os muros da educação especial poderão ser destruídos em favor do desenvolvimento humano da pessoa com deficiência, ampliando, no meio escolar, as possibilidades de vivenciar experiências letradas que ampliem o seu recurso linguístico e, por conseguinte, as funções do pensamento que são pela linguagem mediadas.

Os processos de avaliação dos alunos com deficiência intelectual necessitam, dentro desta proposta de educação inclusiva, ser ressignificados, ressaltando-se a importância da avaliação dinâmica, assistida e explicativa, constituindo-se em um instrumento alternativo no exercício de apropriação dos saberes acadêmicos a que são expostos os alunos com deficiência intelectual, durante a sua escolarização. A avaliação antes de quantificar é uma etapa do processo de planejamento da ação educativa.

Diante do exposto três grandes desafios se apresentam nesta realidade frente à construção de conhecimento e ao letramento de alunos com deficiência intelectual:

1. Vencer a dicotomia entre a educação especial e a educação comum, superando práticas de ensino de segregação e substituição em favor de práticas integradas e colaborativas entre os serviços de apoio à inclusão ou de AEE em SRM e a regência da sala de aula comum, de modo a promover a participação dos alunos com deficiência intelectual nos eventos da sala de aula comum como partícipes deste espaço;

2. Resignificar, por meio da formação, o conceito que circula no interior das escolas acerca das impossibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, compreendendo-o como um ser humano em desenvolvimento, assim como os demais, porém, por caminhos diferentes;
3. E consolidar o processo avaliativo como um momento de tomada de decisões sobre o processo educativo como um todo, compreendendo este momento de forma processual e contínua.

Nesse contexto, entre respostas e novas perguntas se evidencia a necessidade da formação pontual dos profissionais da educação especial, de todos regentes, professores de apoio e gestores, e de maior clareza nas diretrizes que norteiam esta realidade educativa na construção dos discursos que representarão, em outros momentos, o que foi histórico e socialmente construído como cultura inclusiva no fazer pedagógico destas duas escolas, e de outras em que estas reflexões possam ser aplicadas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Priscila Benitez. **Aplicação De Um Programa Informatizado De Ensino De Leitura E Escrita Por Familiares De Indivíduos Com Deficiência**. 2011. 134 f. (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal De São Carlos. São Carlos-SP. 2011. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/> e em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acessado em out/2015.

ALMEIDA, Maria Amélia. Apresentação e Análise das Definições de Deficiência Mental pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. In: **Revista de Educação PUC-Campinas, nº 16, p. 33-48, junho, 2004**. Disponível em: periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao. Acessado em: 26/07/2015.

ANACHE, Alexandra Ayach; MARTINEZ, Albertina Mitjans. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, Denise Meyrelles et al. (Org.). **Inclusão e Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Col. Prática Pedagógica. 14 ed. Campinas-SP: Papirus, 2008.

ANTUNES, Katiúscia Cristina Vargas. **História de Vida de Alunos com Deficiência Intelectual: Percorso Escolar, e a Constituição do Sujeito**. 2012. 154 F. Tese (Doutorado Em Educação)- Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ, 2012. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/> e em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acessado em out/2015.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARBOSA, Esmeralda Aparecida de Oliveira. **Letramento Emergente, Consciência Fonológica e Leitura de Alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Regular**. 2014. 77 f. Dissertação. (Mestre em Educação Especial) - Centro de Ensino de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acessado em out/2015.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem e a psicologia de L. S. Vigotski: Implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 2007. 414 f. Tese (Doutorado) – Universidade Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, [s.n], 2007.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação** - uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Marie João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Wanessa Ferreira. **Tecnologia Assistiva e Práticas de Letramento no atendimento Educacional Especializado**. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás – Regional de Catalão – Catalão. 2015.

Disponível em: https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/Disser. Acessado em 31/07/2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRANDÃO, Hilma Aparecida. **Memórias de um tempo perdido: A estrada de Ferro de Goiás e a cidade de Ipameri (Início do Séc. XX)**. 2005. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Artes – Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, 2005. Disponível em <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/693>. Acessada em: 15/06/2015.

BRASIL. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil – Ipameri-Goiás**. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/ipameri_go. Acessado em: 08/06/2015.

_____. **Censo Demográfico de Goiás/2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=go#>. Acessado em 06/06/2015

_____. **Constituição federativa do Brasil/1988**. Brasília – DF – Ministério da Educação, 1989.

_____. **Ideb: Resultados e Metas**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultados/>. Acessado em 23/11/2014.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Cidades@**. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=521010&search=||infogr%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas>. Acessado em: 16/06/2014

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Estadosat**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=go#>. Acessado em 16/06/2014.

_____. **Ipameri: Ideb da rede pública – 2013**. Disponível em: <http://qedu.org.br/cidade/1171/ipameri/ideb?source=portalideb/>. Acessado em 24/10/2014

_____. **LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. – 11. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/editor>. Acessada em: julho/2015

_____. **Resultados Finais do Censo Escolar de Goiás/2014**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula/> acessado em 24/10/2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ PCNs**. v.2 – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001/CNE/CEB 2/2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acessado em: 20/11/15.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

BRAUN, Patrícia. **Intervenção Colaborativa Sobre os Processos de Ensino e Aprendizagem do Aluno Com Deficiência Intelectual**. 2012- 314 F. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio De Janeiro-RJ, Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/> e em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acessado em out/2015.

CAMPOS, Katia Patrício Benevides. **Isabel na Escola: Desafios e Perspectivas Para a Inclusão de uma Criança com Síndrome de Down Numa Classe Comum**. 2012. 185 fl. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>. Acessado em out/2015.

CARNEIRO, Maria Silva Cardoso. **Adultos com Síndrome de Down: a deficiência intelectual como produção social**. Campinas-SP, Papirus, 2008.

CARVALHO, Maria de Fátima. **A Relação do Sujeito com o Conhecimento: condições e possibilidades de enfrentamento da deficiência mental**. 2004. 197 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP. 2004. Disponível em: www.teses.usp.br/teses. Acessada em: janeiro/2016.

CELLARD, André. Análise Documental. In: **A Pesquisa Qualitativa – Enfoques Epistemológicos e metodológicos**. Vários Autores. Tradução: Ana Cristina Nasser. 3. RJ: ed. Petropólis; Vozes, 2012.

CONTI, Lilian Maria Carminato. **Leitura Compartilhada e Promoção do Letramento Emergente de Pré-Escolares com Deficiência Intelectual**. 2014. 112 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Ensino de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acessado em outubro/2015.

CRUZ, Mara Lúcia Reis Monteiro da. **Ambiente Virtual de Aprendizagem Para Letramento de Alunos Com Deficiência Intelectual**. 2013. 244 f. Tese (Doutorado em Educação, Área: Educação Inclusiva e Processos Educacionais). Universidade do Estado do Rio De Janeiro-RJ. 2013. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>. Acessado em abril/2015.

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. **A Inclusão de Pessoas com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos (Eja): Um Estudo de Caso**. 2012 288 f. Tese (Doutorado Em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN, 2012. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>. Acessado em out/2015.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em:

http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acessado em: 21/05/2015.

DECHICHI, Denise. Deficiência Mental – aspectos do atendimento educacional escolar. In: DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina da. (Orgs.) **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008.

ESPANHA, Salamanca. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Conferência sobre Necessidades Educativas Especiais. Acesso e Qualidade. 1994.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. A educação especial de alunos com deficiência intelectual pode se viabilizar na perspectiva do letramento. In: JESUS, Denise Meyrelles de. et al. (Org.) **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 101-109.

FLORES, Maria Marta Lopes. Políticas de inclusão escolar em Goiás: O papel dos professores de apoio. VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960X. **Anais...** Londrina. 2011. p. 3709-3720

FONTANA, Roseli A Cação. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula**. 4 ed. Campinas SP: Autores Associados, 2005.

_____. A elaboração conceitual: a dinâmica da interlocuções na sala de aula IN: SMOLKA, Ana Luiza B; GOES, Maria Cecília R. de (orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygostky e a construção do conhecimento**. 14 ed. Campinas: Papirus, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51 ed, v.22, São Paulo, Cortez, 2011.

FREITAS, Adriana de Oliveira. **Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás – Regional de Catalão – Catalão. 2013. Disponível em: https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/Disser. Acessado em 31/07/2015.

FREITAS, Maria Clara fde. **Construção de um Programa de Ensino de Pré-Requisitos de Leitura e Escrita para Pessoas com Deficiência Intelectual**. 2012. 179 F. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal De São Carlos. São Carlos-SP. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/> e em <http://btdt.ibict.br/vufind/>. Acessado em out/2015.

FREITAS, Mariele Angélica de Souza. **Estudantes com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos: Interfaces do Processo de Escolarização**. 2014. 140 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Ensino de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP. 2014. Disponível em: <http://btdt.ibict.br/vufind/>. Acessado em out/2015.

FUCH, Angela Maria Silva; FRANÇA, Maira Nani; PINHEIRO, Maria Salete de Freitas. **Guia para Normalização de Publicações Técnico-Científicas**. Uberlândia, EDUFU, 2013.

_____. HORTON, Myles. **O Caminho se faz Caminhando**. In: BELL, Brenda; GAVENTA, John; PETERS, John (Orgs.). Trad. Vera Lúcia Mello Josceline. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 6 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a Educação Especial e as Formas Organizativas do Trabalho Pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1ª, n. 33, set/dez, p. 299-316, 2006.

GARGHETTI, Francine Cristine; MEDEIROS; José Gonçalves; NUERNBERG, Adriano Henrique. Breve História Da Deficiência Intelectual. In: **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 10, Julio, 2013, 101-116. Disponível em: <http://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art6.pdf>. Acessado em 03/03/2015.

GATTI, Bernardete Angelina . **Grupo Focal em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GERALDI, João Wanderley Org. **O texto na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011.

GLAT, Rosana; FONTES, Rejane de Souza; PLETSCHE, Márcia Denise. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. In: **Cadernos de Educação 6: Inclusão Social Desafios de uma Educação Cidadã**. Ed. UNIGRANRIO, Rio de Janeiro, p.13- 30, nov., 2006.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl et al (orgs) **Psicologia. Educação e as temáticas da vida contemporânea**. 1 ed, SP. Moderna, v. 1, p. 95-114, 2002.

GOIÁS. **Constituição do Estado de Goiás**. Disponível em: <http://www2.ucg.br/flash/leiscodigos/CEG.pdf>, com alterações da Lei até 1999. Acessado em 06/06/2015.

_____. **Diretrizes Operacionais da Rede Público do Estado de Goiás**. Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/documentos/diretrizes2011.pdf>. Acessado em -01/02/2015

_____. Mapas da Divisão Geográfica de Goiás - **Instituto Mauro Borges de Estatística e Estudos Socioeconômicos (IBM)**. Disponível em: <http://www.seplan.go.gov.br/sepin/viewmapa.asp?mapa=Mapas>. Acessado em 06/06/2015

_____. **PIB Trimestral de Goiás – 4º Bimestre.** Abril/2015. Disponível em: <http://www.seplan.go.gov.br/sepin/pub/pib/pibgotrimestral/pibgo4tri2014.pdf>. Acessado em: 08/06/2015.

_____. **Resolução CEE N. 07, de 15 de dezembro de 2006.** Disponível em: www.mp.go.gov.br/.../hp/.../res._cee_nr_07_de_15_dezembro_2006.pdf. Acessado em 28/07/2015.

_____. **Resolução CEE/CP N. 5, de 10 de junho de 2011.** Disponível em: www.seduc.go.gov.br/.../RESOLUÇÃO%20CEE-CP%20N.5,%20DE%20 Acessado em: 20/05/2015.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás.** Disponível em: www.seduc.go.gov.br/.../Currículo%20Referência/Currículo%referência. Acessado em: 01/02/2015

GOMES, Máyra Laís De Carvalho. **Ensino De Leitura Com Diferentes Treinos Discriminativos A Aprendizizes Com Deficiência Intelectual.** 2014. Dissertação (Mestre em Psicologia) - Centro de Ensino de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP. 2014. Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>. Acessado em out/2015.

GOMES, Selma Regina. **A Dificuldade de Aprendizagem no Contexto da Inclusão Escolar.** 2012. 136 F. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia-Goiás.2012 - Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>. Acessado em out/2015.

IPAMERI. **Ipameri e Tradições.** Disponível em: http://www.ipameri.go.gov.br/html/historia_e_tradicoes.html. Acessado em 08/06/2014.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1995.

LAGO, Danúsia Cardoso. **Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual Baseado no Coensino em dois Municípios.** 2014. 270f. Tese. (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Ensino de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP. 2014. Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>. Acessado em out/2015.

_____. Ensino Colaborativo: benefícios pedagógicos e Sociais para o aluno com deficiência intelectual. In: **36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – 29/09/13 a 02/10/13. Anais....**Goiânia-Goiás. Disponível em: http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_posteres_aprovados/gt15_posteres_aprova dos/gt15_3418_texto.pdf . Acessado em 10/07/2015

LEONTIEV, Alexis. O Homem e a Cultura. In: **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978. p.261-264.

LIMA, Solange Rodovalho. **Escolarização da Pessoa com Deficiência Intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares**. 2009. 181 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos – SP - 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acessado em out/2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar. Entrevista concedida à Aprender a Fazer, publicada em IP – **Impressão Pedagógica**. Editora Gráfica Expoente, Curitiba, PR, nº 36, 2004, p. 4-6. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm> Acessado em: 22/07/15

_____. **Entrevista concedida a Revista Nova Escola**. 191 ed, publicada em abril, 2006. Disponível em: <http://www.revistaescola.abril.com.br>. Acessada em 22/07/15.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LURIA, Alexander Romanovich. O cérebro humano e a atividade consciente. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 13ed, São Paulo-SP: Ícone, 2014.

_____. **Curso de psicologia geral**. vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, Alexander Romanovich; VIGOTSKII, Lev Semenovitch. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch, LURIA, A. R., LEONTIEV Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 13 ed. São Paulo-SP: Ícone, 2014.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise Por Triangulação de Métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. In: **Revista Univap** – São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, jul.2014. ISSN 2237-1753. Disponível em: <http://www.inf.ufes.br/~falbo/files/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>. Acessado em 20/12/2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo – SP: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 1ª, n. 33, set/dez, p. 387-404, 2006.

_____. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, vol 22, n. 57, mayo-agosto, 2010.

_____. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese (Doutorado). São Paulo: s.n, 1995. 387p. Biblioteca Dante Moreira Leite.

MOLON, Suzana Inês. Questões Metodológicas de Pesquisa na Abordagem Sócio-Histórica. In: **Informática na educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v.11, n.1,

p. 56-68, jan./ jun. 2008. Disponível em:
<http://www.seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/7132/4884>. Acessado em: set/2015.

MONTREAL. **Declaração de Montreal Sobre a Deficiência Intelectual**. Trad. Dr. Jorge Márcio Pereira de Andrade, Novembro de 2004. Disponível em:
http://eduardobarbosa.com/sitedata/filesdt/textos_tecnicos/23/declaracao_montreal.pdf acessado em 15/07/2015.

MORTATI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual em Classes Comuns e em Salas de Recursos Multifuncionais**. 2011. 194 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara-SP. 2011. Disponível em:
 <<http://hdl.handle.net/11449/90257> acessado 10/10/2015.

OLIVEIRA, Alysso André Régis de; LEITE FILHO Carlos Alberto Pereira; RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. O Processo de Construção dos Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa e suas Exigências Metodológicas. In: XXXI ENCONTRO DA ANPAD – Rio de Janeiro/RJ, 22 a 26 de setembro de 2007. **Anais...**, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, Glauçimara Pires. **Intervenção Pedagógica Individualizada para Alunos com Deficiência intelectual : Ensino de Leitura em Salas de Recursos – 2010**. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acessado em out/2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Política de Educação Inclusiva nas Escolas: Trajetórias de Conflitos. In: JESUS, Denise Meyrelles et al. (Org.). **Inclusão e Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotski Aprendizagem e Desenvolvimento – Um processo sócio-histórico**. São Paulo, Scipione, 2010.

PINO, Angel. **As Marcas do Humano às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação Especial e inclusão escolar: problematizando a relação entre políticas, práticas curriculares e processo de ensino aprendizagem**. 2d, Rio de Janeiro, 2013.

_____. Educação Especial E Inclusão Escolar: Políticas, Práticas Curriculares E Processos De Ensino E Aprendizagem. In: **Poesis Pedagógica**, Catalão-Goiás, v.12, n.1, p. 7-26, jan/jun. 2014a. Disponível em:
<https://www.revistas.ufg.br/index.php/poesis/article/viewFile/31203/16801?journal=poesis>. Acessado em: abril/2015

_____. **Repensando a Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência Mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2 ed. rev. e ampl., Rio de Janeiro, Nau: Edur, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Rev.Linhas Críticas**, Brasília-DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan/abril. 2012.

PLETSCH, Márcia Denise; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. Políticas De Educação Inclusiva: Considerações Sobre A Avaliação Da Aprendizagem De Alunos Com Deficiência Intelectual. In: **Revista Educação Arte e Inclusão** Vol.10, n. 2, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/5846>. Acessado em: 20/07/15.

REY, Fernando Gonzalez. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade** – os processos de construção da informação. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva In: David Rodrigues (org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. S. Paulo. Summus Editorial, 2006. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=SOfpNok80skC&pg=PA299&lpg=PA299&dq=r+odrigues+d+dez+ideias+mal+feitas+sobre+a+educa>. Acessado em:20/11/2015.

ROSA, Mery Helen. **A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO PROCESSO DE LETRAMENTO: pluralidade vivenciada no Ensino Fundamental público**. 257f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Departamento de Educação, 2014.

SANTANA, Moema Karla Oliveira. **A Língua Portuguesa Na Educação Especial: Problematizando Leitura, Escrita E Mediação**. 2011. 100 F. Dissertação (Mestrado Acadêmico Em Linguística Aplicada). Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos, São Leopoldo. 2011. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/> e em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acessado em out/2015.

SHIMAZAKI, Elza Midori. **Letramento em Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual**. 2006. 188f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação – São Paulo-SP. 2006. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acessado em out/2015.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2011.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva: Práticas Pedagógicas para uma Escola sem Exclusões**. São Paulo: Paulinas, 2014a.

SILVA, Márcia Rodrigues da. **A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás**. 2014. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Departamento de Educação, 2014.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Esboço de um Perspectiva Teórico- Metodológica no Estudo de Processos de Construção de Conhecimento. In: Smolka, A. L. B. (Orgs.) **A Significação nos Espaços Educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas-SP, Papyrus, 1997.

SOARES, Magda B. Alfabetização e Letramento: Caminhos e descaminhos. In: **Revista Pátio**, n.29, fev. 2004.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Rev. Ed. Brasileira**, nº 25, Jan/abril, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acessado em 17/06/2014.

_____. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. 17 ed. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

_____. Política Educacional e o direito de aprender: o que nós gestores temos com isso? In: **Seminário de Política educacional e o Direito de aprender**: O que nós gestores temos com isso? Realizado de 29 e 30 de outubro, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qk3YkfiypNQ>. Acessado em: 09/06/2014.

_____. Letra é mais que Alfabetizar. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 26 de novembro 2000.

SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. Aproximações teóricas e metodológicas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: Histórico e Perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-52.

_____. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARTUCI, Dulcéria. **Re-significando o "ser professora"**: discursos e práticas na educação de surdos. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP, 2005.

_____. Professor de Apoio, Seu Papel e Sua Atuação na Escolarização de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais em Goiás. In: VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, de 08 a 10 de novembro de 2011. **Anais...** Londrina, 2011.

TARTUCI, Dulcéria; CARDOSO, Camila Rocha; FREITAS, Adriana de Oliveira. Serviços de Educação Especial em Goiás: O que Dizem as Diretrizes Políticas de Inclusão Sobre as atribuições de Seus Professores. **Anais do I Simpósio de Estudos sobre a Deficiência** – SEDPeD/Diversitas/USP Legal-São Paulo, 2013.

TELES, Stela Martins. **O Processo de Inclusão de alunos com Deficiência Intelectual: um estudo sobre os significados construídos no fazer pedagógico.** 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Universidade de Brasília. Faculdade de Psicologia. Brasília-DF. 2011. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acessado em out/2015.

Tradição indígena faz PAIs tirarem a vida de crianças com deficiência.

Reportagem exibida no programa da rede Globo de televisão , Fantástico, na edição do dia 07/12/2014. Disponível em:

em:física<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2014/12/tradicao-indigena-faz-PAIs-tirarem-vida-de-crianca-com-deficiencia-fisica.html>. Acessado em março de 2015.

TRIPIANA-BARBOSA, Andressa. **O Uso De Um Jogo De Tabuleiro Educativo No Ensino De Leitura E Escrita A Deficientes Intelectuais.** 2013. 60 f. Dissertação (Mestre em Análise do Comportamento) Universidade de Londrina, Centro de Ciências Biológicas. Londrina-PR. 2013. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acessado em out/2015.

TRIVIÑOS. Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo; Atlas, 1987.

TURA, Maria de L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de, VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DPA, 2003. p.183-206

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Impacto da Mudança de Nomenclatura de Deficiência Mental para Deficiência Intelectual. In: **Rev. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012.**

Disponível em:

<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/235/91>. Acessado em: 20/10/2015.

VIGOTSKI, Liev Semióvich. **A formação social da mente.** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. Michael Cole et al. Trad. José Cipolla Neto e outros. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Lev Semenovitch, LURIA, Alexander Romanovich., LEONTIEV Alexis Nikolaevich. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria da Penha Villalobos. 13 ed. São Paulo-SP: Ícone, 2014.

_____. **Pensamento e Linguagem.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4 ed. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2008.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. In: **Revista Brasileira Estudos Pedagógico.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VYGOTSKI, Liev Semióvich. **Obras Escogidas.** Fundamentos da Defectologia. Tomo V. Trad. Julio Guilherme Blank. Madrid: Visor Dist. S.A., 1997.

ZAGO, Nadir et all. (Org.). **Itinerários de Pesquisa** – perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXOS

ANEXO A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UF
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (MODELO SUGERIDO)

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada "A Construção de Conhecimento e o Letramento de Alunos com Deficiência Intelectual no Contexto da Escola Inclusiva". Meu nome é ROSINEY VAZ DE MELO ALMEIDA, sou o pesquisador(a) responsável e minha área de atuação é A CIÊNCIAS HUMANAS. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(ã) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail (rosiney_06@hotmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (64)3491 2489 (64) 9981 4606. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, no telefone (62)3521-1215.

Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa é intitulada: A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E O LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA. Ela se justifica uma vez que perspectiva inclusiva é defendida oficialmente como orientação da educação brasileira e vem sendo alvo de debate no ambiente das escolas comuns. Entretanto, o acesso dos alunos público alvo da educação especial às classes comuns da rede regular não está sendo suficiente para garantir que todos os alunos participem de um processo de ensino aprendizagem que possibilite a aquisição da leitura e da escrita, principalmente os alunos com deficiência intelectual, que terminam o ensino fundamental sem os conhecimentos escolares mínimos. E esta realidade me causou inquietação e o desejo de compreender que caminhos as escolas podem construir para promover um desenvolvimento verdadeiro destes alunos. Desta forma tem como objetivo Geral: Analisar a construção de conhecimento e o letramento de alunos com deficiência intelectual matriculados em salas comuns de escolas do Ensino Fundamental I e específicos: Descrever as práticas educativas vivenciadas pelos alunos com deficiência Intelectual, com foco na construção de conhecimento e letramento em salas comuns; caracterizar as práticas de letramento vivenciadas por alunos com deficiência Intelectual em sala de recursos multifuncionais e analisar os resultados de letramento e aquisição do conhecimento de alunos com deficiência Intelectual, através dos resultados das avaliações internas e externas vivenciadas por estas escolas. Os procedimentos teórico-metodológico da pesquisa se vincula a abordagem histórico-cultural de Vygotski (1997). O universo de pesquisa serão os alunos com deficiência Intelectual matriculados em salas comuns de duas escolas de ensino Fundamental I da rede estadual de um município do sudeste goiano. E contam com a estrutura de rede de apoio à Inclusão formada por professores de apoio à Inclusão, professores de atendimento educacional especializado e sala de recursos multifuncionais. Os procedimentos de coleta de dados que poderão possibilitar a compreensão deste universo de pesquisa serão: Entrevista Semiestruturada com professores regentes, professores de apoio à Inclusão e professores de atendimento educacional especializado modulados em turmas onde há alunos com deficiência Intelectual matriculados. Os dados coletados por meio de entrevistas serão gravados e posteriormente transcritos e registrados em documento próprio, elaborado pelo pesquisador para este fim e submetido a avaliação do entrevistado; Observação Participativa em salas de aulas comuns e sala de recursos multifuncionais. Os dados resultantes da observação serão registrados de forma descritiva em um diário de campo que

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP

Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação/PRPI-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Sala do Piso 1, Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia - Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



acompanhará o pesquisador durante as observações e Análise documental - na coleta de dados serão analisados documentos que mostraram os índices de proficiência linguística alcançado pelas escolas selecionadas. Os documentos a serem analisados: resultados das avaliações internas disponíveis no SIGE; avaliações externas referentes às unidades de ensino pesquisadas, disponíveis nos sites oficiais do MEC; fichas de avaliação/acompanhamento e relatórios dos alunos dos alunos com deficiência intelectual atendidos na sala de recursos multifuncionais. Por ser uma pesquisa de cunho qualitativo educacional, a pesquisa não oferece riscos para os sujeitos pesquisados visto que o anonimato dos participantes será mantido e os resultados do estudo tem o compromisso de contribuir para com a discussão sobre a educação inclusiva nas Instituições lócus desta pesquisa e possibilitar uma reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais que poderão viabilizar um aprendizado de qualidade aos alunos com deficiência intelectual. A participação como sujeito nesta pesquisa está isenta de qualquer tipo de pagamento ou gratificação financeira, por parte do pesquisador ou da Instituição de pesquisa ao sujeito participante, uma vez que esta possui características voluntárias e de livre consentimento. Em conformidade com o Item II.21 da Resolução 466/2012, será garantido a compensação material exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário e em decorrência da pesquisa no que tange a alimentação e transporte dos mesmos. Os dados coletados seguirão as orientações do comitê de ética, Res. 466/2012 quanto ao sigilo e privacidade dos sujeitos participantes da pesquisa adotando nomes fictícios para se referir aos mesmos. Não haverá utilização de imagens e estigmatização dos participantes. Não haverá utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou comunidade, participantes e a qualquer referência direta ou indireta aos envolvidos no processo de pesquisa nas etapas de coletas e análise dos dados bem como na divulgação dos resultados. É garantido ao sujeito da pesquisa respeito em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de permanecer e contribuir, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida e que o mesmo poderá retirar este consentimento, sem que isso traga qualquer penalidade ou prejuízo a ele em qualquer momento da pesquisa. Caso haja dano ao sujeito da pesquisa ou à coletividade será assegurado ao participante da pesquisa o direito de pleitear indenização referentes aos agravos imediatos ou posteriores, diretos ou indiretos em decorrência da pesquisa. Esta pesquisa não envolve o armazenamento de materiais biológicos humanos para investigações futuras.

Nome e Assinatura do pesquisador _____

Nome e Assinatura do convidado a participar da Pesquisa: _____

Catalão, de de

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP

Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação/PRPI-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Sala do Piso 1, Campus Samambaia (Campus II) - CEP: 74001-970, Goiânia - Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com

ANEXO B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF/ n.º de matrícula, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado "A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E O LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA.". Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador(a) responsável **ROSINEY VAZ DE MELO ALMEIDA**, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Catalão, de de

 Assinatura por extenso do(a) participante

 Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP

Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação/PRPI-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Sala do Piso 1, Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia - Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com

ANEXO C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
REGIONAL DE CATALÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDUC
Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário – Catalão (GO) CEP - 75704-020
Fone: (64) 3441-5366. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com

SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DE ACOLETA DE DADOS PARA PESQUISA

Prezada Senhora Prof.^a **MARIA ELIZABETH MACEDO PARONETO**, Subsecretária Regional de Educação de Pires do Rio- Goiás, Eu, **Prof. Rosiney Vaz de Melo Almeida**, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal de Goiás, Regional de Catalão, matrícula nº 20140637, venho, respeitosamente, solicitar a autorização para coletar dados nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Ipameri-Go para o desenvolvimento da pesquisa intitulada: **A construção de conhecimento e o letramento de alunos com Deficiência Intelectual no Contexto da Escola Inclusiva**, que estou construindo no programa de Mestrado.

Informo ainda que a data da realização da observação seguirá o agendamento em comum acordo como os gestores, professores regentes, professores de apoio à inclusão e professores de recursos multifuncionais.

Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos e desde já agradeço a atenção.

Atenciosamente,

Rosiney Vaz de Melo Almeida
Pesquisadora

Profa. Dra. Dulcéria Tartuci
Orientadora

Profa. Dra. Ana Maria Gonçalves
Coordenadora do PPGEDUC

Ciente: _____ Data: _____

ANEXO D

**SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO**

**GOVERNO DE
GOIÁS**

SUBSECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PIRES DO RIO - GO

TERMO DE ANUÊNCIA

A **SUBSECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PIRES DO RIO - GOLÁS** está de acordo com a execução da pesquisa intitulada **A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E O LETRAMENTO DE ALUNOS COM DIFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA**, coordenada pelo(a) pesquisador(a) **ROSINEY VAZ DE MELO ALMEIDA** na Universidade Federal de Goiás, Regional de Catalão, junto ao departamento de Educação, por meio do Programa de Pós-graduação em Educação, na modalidade Mestrado.

A **SUBSECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PIRES DO RIO - GOLÁS** assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de novembro de 2014 até dezembro de 2014.

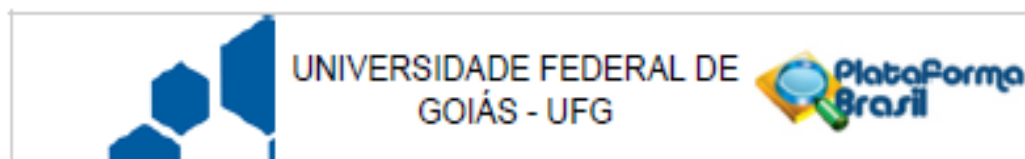
Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Pires do Rio - GO, 18 de agosto de 2014

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

Subsecretaria Regional de Educação de Pires do Rio
Rua Manoel Gonçalves de Araújo, 30 - Centro - CEP: 75200-000 – Pires do Rio, Goiás
Telefone: (64) 3461-1331 / Fax: (64) 3461-1430

ANEXO E



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A construção do conhecimento e o letramento de alunos com Deficiência Intelectual no contexto da escola inclusiva.

Pesquisador: ROSINEY VAZ DE MELO ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 34882014.0.0000.5083

Instituição Proponente: Campus Catalão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 843.700

Data da Relatoria: 15/09/2014

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa a ser desenvolvido no Programa de Mestrado em Educação da UFG, Regional de Catalão. Vincula-se a teoria histórico-cultural de Vygotsky e propõe verificar como se dá a construção de conhecimento e o letramento de alunos com deficiência Intelectual em duas escolas públicas do sudoeste goiano.

Objetivo da Pesquisa:

Apresenta, como objetivo geral, analisar a construção de conhecimento e o letramento de alunos com deficiência Intelectual matriculados em salas comuns de escolas do Ensino Fundamental I. Como objetivos específicos, pretende descrever as práticas educativas vivenciadas pelos alunos com deficiência Intelectual, com foco na construção de conhecimento e letramento em salas comuns. Caracterizar as práticas de letramento vivenciadas por alunos com deficiência Intelectual em sala de recursos multifuncionais. Analisar quantitativamente e qualitativamente os resultados de letramento e aquisição do conhecimento de alunos com deficiência Intelectual, através dos resultados das avaliações internas e externas vivenciadas por estas escolas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador considera que o estudo não oferece riscos aos participantes da pesquisa mas dá garantia da possibilidade de interrupção e de solicitação de indenização por danos, conforme

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-070
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (82)3521-1215 **Fax:** (82)3521-1163 **E-mail:** cep.ppi.ufg@gmail.com

ANEXO F

PLATBR - Comunicado de Início de Projeto

Equipe Plataforma Brasil (plataformabrasil@saude.gov.br)

[Adicionar aos contatos](#)

02/06/2015

Para: ROSINEY VAZ DE MELO ALMEIDA



Sr. (a) Pesquisador (a),

O projeto A construção do conhecimento e o letramento de alunos com Deficiência Intelectual no contexto da escola inclusiva. [com](#) número CAAE 34882014.0.0000.5083, tem data de início prevista para 16/08/2014.

Atenciosamente,

Plataforma Brasil

www.saude.gov.br/plataformabrasil

plataformabrasil@saude.gov.br

APÊNDICES

APÉNDICE A

A construção de um conceito menos estigmatizante.			
PERÍODO	ÓRGÃO (QUEM)	DENOMINAÇÕES	DEFINIÇÃO
1908	Tredgold	Deficiência mental	“era um estado de defeito mental a partir do nascimento ou idade mais precoce em função do desenvolvimento cerebral incompleto, em consequência disso, a pessoa afetada se tornava incapaz de desempenhar suas tarefas como membro da sociedade” (ALMEIDA, 2004, p. 34)
1937	Tredgold	Deficiência mental	“era um estado de desenvolvimento mental incompleto, em nível tal que a pessoa era incapaz de adaptar-se ao ambiente normal de seus amigos de maneira a manter existência independente de supervisão, controle e suporte externo”. (ALMEIDA, 2004, p. 34)
1941	Doll	Deficiência mental	“um estado de incompetência social obtido na maturidade e resultante de um desenvolvimento aprisionado na origem constitucional (hereditariedade ou adquirido), sendo essa condição, essencialmente, incurável por meio de tratamento e irremediável por meio de tratamento”. (ALMEIDA, 2004, p. 34)
1959	AAMR 5ª ed	Retardo Mental	“Aparece os termos maturação, aprendizagem e ajustamento social”. (LAGO, 2014, p. 39). “retardo mental se refere a um funcionamento intelectual geral abaixo da média, que se origina no período de desenvolvimento e que está associado a deficiências em uma ou mais das seguintes condições: maturação, aprendizagem e ajuste social” (ALMEIDA, 2004, p.34)
1961	AAMR 6ª ed.	Retardo Mental	“Um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, originando no período de desenvolvimento e que é concorrente com os déficit no comportamento adaptativo ”. (Apud PLETSCHE, 2014, p. 109)

1973	AAMD	Deficiência Mental	“Um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, originando no período de desenvolvimento e que concorrente com os déficit no comportamento adaptativo em pelo menos dois desvio ”
1983	AAMD	Deficiência Mental	“Um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, resultante ou associado a deficiências no comportamento adaptativo e manifestado no período de desenvolvimento ”
1992	AAMR 9ª ed	Deficiência Mental	Concepção “Multidimensional” : a deficiência mental era compreendida a partir de três grandes dimensões: 1 – a capacidade da pessoa; 2 – o ambiente e que a pessoa vivia; 3 – e a necessidade de níveis de suporte. “Se caracteriza como um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, concomitante a limitações manifestadas antes dos dezoito anos em pelo menos duas áreas de habilidades adaptativas: 1.comunicação, 2.cuidados pessoais, 3. Vida familiar, 4. Habilidades sociais, 5. Uso comunitário, 6. Empoderamento, 7. Saúde e segurança, 8. Funcionalidade acadêmicas, 9. Lazer, 10. Trabalho
1995	DSM IV	Retardo Mental	É um funcionamento intelectual inferior à média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas áreas de habilidades de comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. I início deve ocorrer antes dos 18 anos. (DSM IV, 1995, 39)
1996	APA	Retardo Mental	“Retardo mental refere-se a limitações significativas no funcionamento intelectual geral: limitações significativas na

			funcionamento adaptativo, que podem coexistir de forma concorrente com o funcionamento intelectual: as limitações intelectuais e adaptativas devem ocorrer antes dos 22 anos de idade”.
1997	CID 10 (10º ed)	DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	“Comprometimento, durante o período de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência, entendendo que o nível do desenvolvimento se refere à linguagem, à motricidade e ao comportamento social”
2002	AAMR	DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	A deficiência intelectual caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior a média, associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades e se manifesta antes dos 18 anos.
2004	Mantoan	Deficiência Mental	“Se caracteriza por uma especificidade de funcionamento, que implica um modo deficitário de utilização das estruturas cognitivas, comparado ao desempenho de normais de mesma idade.”
2006	AAMR AADID (2010)	DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	“incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade”.

Quadro elaborado pela pesquisadora/ 2015, como base nos estudos de Almeida (2004) e Pletsch (2014).

APÉNDICE B

Roteiro de Observação
Pesquisa: A construção de Conhecimento e o Letramento de Alunos com Deficiência Intelectual no Contexto da Escola Inclusiva
Pesquisador: Rosiney Vaz de Melo Almeida
<p><u>Estrutura Física da escola</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Localidade das escolas que compõe o universo desta pesquisa; • Tamanho do Espaço Físico e quantidade total de alunos e de alunos público alvo da educação especial matriculados nestas escolas; • Características do espaço escolar, tipo de construção, adequações dos espaços físicos para a atendimento dos alunos público alvo da educação especial; • Temperatura, luminosidade e ventilação das salas comuns e da sala de recursos multifuncionais; • Disposição das mesas, carteiras, armários na sala de aula e na sala de recursos multifuncionais; • Aspectos referentes à decoração como ilustrações, cartazes e outros nas paredes; • Organização do atendimento educacional especializado realizado na sala de recursos multifuncionais; • Material didático e pedagógico da sala de recursos multifuncionais e das salas comuns; • Estrutura de apoio educacional (profissionais envolvidos no processo de ensino das salas comuns e da sala de recursos multifuncionais)
<p>No Ambiente de Aprendizagem</p> <p>a) Na sala de aula comum observar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A organização da sala, buscando identificar as marcas da organização destes espaços; • A decoração da sala de aula tendo em vista a produção do conhecimento e o letramento dos alunos com deficiência e sem deficiência; • A interação entre o profissional de apoio e professor regente da sala de aula no intento de reconhecer; <ul style="list-style-type: none"> ○ A concepção de práticas de ensino deste profissionais; ○ A forma de organização das atividades da sala de aula; ○ A relação entre a atividade programada para a turma e as atividades programadas para os alunos com deficiência

intelectual. (Adaptação? Redução? Mesma atividade)

- A parceria entre o professor regente e o profissional de apoio.
- A interação entre professor regente / alunos; profissional de apoio / alunos;
 - O aluno realizou as atividades independentemente a partir da orientação dada?
 - O aluno realizou as atividades com ajuda?
 - Que mediação foi realizada?
 - Quem fez a mediação?
 - Que instrumentos foram utilizados para a realização da mediação?
 - Quem realizou a mediação?

b) Na sala de recursos multifuncionais observar:

- A organização da sala de recurso multifuncional, buscando identificar marcas da organização destes espaços;
- A interação entre professor de atendimento educacional especializado/aluno; aluno/aluno;
 - O aluno realizou as atividades de forma independente a partir da orientação dada?
 - O aluno realizou as atividades com ajuda?
 - Que mediação foi realizada?
 - Quem fez a mediação?
 - Que instrumentos foram utilizados para a realização da mediação?

- Que recursos estão sendo utilizados para mediar a construção do conhecimento e o letramento de alunos com deficiência intelectual na sala de aula comum e na sala de recursos multifuncionais?

- Identificar nas atividades escolares cotidianas, por meio das práticas de ensino, a participação dos alunos com deficiência intelectual no desenvolvimento das mesmas.

APÊNDICE C

PROGRAMAÇÃO DO ENCONTRO		
Acolhida e ambientação	O ambiente da roda de conversa do grupo focal será preparado com um lanche de acolhida (café, chá e biscoito), música ambiente; mesas em círculo e recursos audiovisuais instalados.	10 min
Apresentação do moderador e do observador	Fornecer esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa, a conduta ética, a dinâmica da conversão, o mediador (pesquisador) e o observador/mediador (orientador)	10 min
Identificação e Experiência Profissional	Apresentação dos participantes: Solicitar que cada participante se apresente, informando a formação, a experiência e a atual função dentro da escola que trabalha.	12 min
Eixo 1	Inclusão e direito à educação <i>Neste eixo o objetivo é promover a partir da realidade de cada professor uma reflexão sobre as concepções do processo de inclusão escolar como direito do aluno na sala comum.</i>	
Questões	1 – Desenhar na folha sulfite uma representação da sala de aula, marcando nela a localização dos alunos público alvo da educação especial, o professor de apoio e do professor regente.	10 min
	2 – O que lhe vem à mente, quando falamos em Inclusão e Educação Inclusiva?	10 min
	3 – Que direitos, no âmbito escolar, são garantidos aos alunos com deficiência?	5 min
Eixo 2	Construção de Conhecimento por alunos com deficiência intelectual <i>Neste eixo o objetivo é que os professores possam falar sobre como os alunos com deficiência</i>	

	<i>intelectual aprendem e quais as práticas pedagógicas que utilizam para ensinar estes alunos os conteúdos escolares.</i>	
	1 - Os alunos com deficiência intelectual participam de todas as atividades escolares, desenvolvidas na sala de aula? Porque?	10 min
	2 - Como tem sido seu trabalho em relação a construção de conhecimentos das diferentes áreas para os alunos com deficiência intelectual? (Quais as estratégias usadas por você?)	10
	3 - Qual é o seu papel na construção de conhecimento dos alunos com deficiência intelectual? (Prof. regente e de apoio da classe comum e professor do AEE)	10
Eixo 3	Letramento: leitura e escrita dos alunos com deficiência intelectual. <i>Neste eixo o objetivo é promover uma discussão em que se evidencie a concepção do professor sobre o processo de letramento, leitura e escrita, dos alunos com deficiência intelectual.</i>	
	1 - Qual é o trabalho que você desenvolve, em relação ao ensino da leitura e escrita, para alunos com deficiência intelectual?	10 min
	2 - Você considera que seus alunos com deficiência intelectual sabem ler e escrever? Porque?	10 min
	3 - Qual é o seu papel em relação a aprendizagem da leitura e escrita pelos alunos com deficiência intelectual?	10 min
	4 - Os alunos com deficiência intelectual participam das atividades de leitura e escrita desenvolvidas por vocês? (Se não, o que fazem nestes momentos? – desdobramento da anterior – não	

	perguntar junto)	
Pergunta final	<i>Objetivo é o questionamento sobre a relação entre direito a educação e o domínio dos conhecimentos escolares e da leitura e escrita.</i>	15
	Existe relação entre o direito à educação e inclusão e o ensino dos conteúdos escolares e o ensino da leitura e escrita, para os alunos com deficiência intelectual? Qual?	
	Quando um aluno com deficiência intelectual está totalmente incluído na sala de aula comum? Vamos rever o desenho inicial? O que ele aponta?	
Finalização	Revisão do roteiro da entrevista para verificar se ficou pontos a esclarecer e agradecimento finais.	5 min

Roteiro para a roda de entrevista

Eixo I - Inclusão escolar e direito do aluno com deficiência intelectual
Inclusão e educação inclusiva; Direito à educação.
Eixo II - A Construção de conhecimentos pelo aluno com deficiência intelectual
Atuação e a construção de conhecimentos; Papel do professor na construção de conhecimento; Participação das atividades escolares; Adequação curricular.
Eixo III - Letramento: leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual
Atuação, leitura e escrita e letramento; Papel em relação a leitura e escrita; Leitura e escrita dos alunos; Participação nas atividades de letramento, de leitura e escrita?

APÉNDICE D

AS	SUBCATEGORIAS	Unidades de sentido		
		Grupo focal	Observação Participante	Análise de documento
5.1 - Organização do Trabalho Pedagógico: Ensino Comum e Educação Especial	5.1.1 - Localização espacial e temporal da inclusão nas práticas educativas da sala de aula	<p>Excerto 1_ Porque a Mery está dando aula, eu não posso falar alto, eu não posso levar material diferenciado pra sala... Como que eu vou trabalhar com essa criança dentro da sala de aula sem atrapalhar os outros alunos? ... E eu, enquanto apoio, não posso desenvolver com ela um trabalho, atrapalhando o trabalho da Mery, então é um trabalho muito difícil, né? (Elena PAI)</p> <p>Excerto 2- Marina, que fica comigo lá na sala, ela vai lá pra frente e dá aula, sabe, do jeitinho que eu faço, ela vai pra frente e faz do jeitinho que eu faço” Mery (PSC)</p> <p>Excerto 3_Eu concordo com a Esmeralda, quando ela diz que se sair da sala, não digo para isolar, tirar.... tirar (gesticula com a mão no movimento de levar) [...] ficar um tempo fora rende mais do que ficar na sala” Otávio (PSC)</p>	<p>Episódio 1 Episódio 1 - 25/08/14 - figura editada pelo pesquisador.</p> <p>Episódio 2 A professora regente retomou, oralmente, o conteúdo sobre o modo de vida dos escravos. Todos os alunos sem deficiência contribuíram participaram da aula dialogando com a regente sobre o que sabiam sobre como era a vida dos escravo no Brasil. Os alunos do AEE e a profissional de apoio (Valda) aguardaram o final de revisão e participaram da produção de texto, sob a orientação da profissional de apoio de apoio: (4º ano ESV - 29/10/15)</p>	Doc 1 –Sua socialização é boa. Tem bom convívio com todos. (Silvana (Adoc) Análise documental 1 – dez/14)
	5.1.2 - Educação Inclusiva: participação não escolarização	<p>Excerto 4_ É muito lindo ver os outros alunos se envolvendo com eles, nós temos o Ruan, lá na escola, a Marina, né? A meninada, os colegas tem o maior amor, maior carinho, maior zelo por eles. E a gente vê o quanto eles melhoraram, o quanto eles cresceram. Esmeralda (PAI)</p> <p>Excerto 5_Então eu vejo no caso da minha aluna, o que eu vejo que ela desenvolveu, foi na questão da sociabilidade dela, mas na questão da aprendizagem eu não vejo que ela caminhou bem. [...] Ele (Ruan) está ali para sociabilizar, ele já passou pela sala do primeiro, do segundo,[...]. ele tá no terceiro ano. Então, ele não aprende”. Elena (PAI)</p>	Episódio 3 - A aula no AEE acontece no vespertino na escola São Vicente, e os alunos não faltam, pois já estão na escola, que é de tempo integral. Eles saem das aulas, deste período, e vem para a aula de AEE, neste contexto, o AEE funciona com um serviço oferecido na modalidade substitutiva. – (SEM - 28/10/14).	

		<p>Excerto 6_ Eu vejo que houve resultado no que eu fiz, né, isto aí já aconteceu, mas quando eu estava tirando o menino da sala de aula, eu tirei, tirava os alunos, e aí sim eu via o progresso acontecendo. Esmeralda (PAI)</p> <p>Excerto 7_ Mas a partir do momento que eu tive que trabalhar somente na sala de aula junto com o professor regente eu não vi mais tanto resultado assim no que eu faço, como eu vi tirando o aluno da sala de aula". Esmeralda (PAI)</p>		
5.1.3 - Professor de apoio à inclusão a segregação na sala de aula	<p>Excerto 8_O Heitor e o Eraldo são hiperativos. Qualquer coisa chama a atenção. Quando a Valda sai um pouquinho eles começam a brigar um com o outro, xingar um ao outro e aí vira aquela bagunça na sala. Ilma (PSC)</p>	<p>Episódio 4 - Neste dia, a observação acontecia na sala do quarto ano. Durante um momento no corredor da escola percebi que o aluno Ruan estava fora de sua sala de aula, brincando no pátio da escola com um rapaz do programa Jovem cidadão. Soube que era porque a profissional de apoio de apoio não estava presente na escola. Neste dia Ruan não dormiu e ficou o tempo todo fora da sala de aula, brincando.– (4º ESP - 21/11/14).</p>	<p>Doc 2 – Os relatórios de avaliação do aluno com deficiência foi preenchido pelos profissionais de apoio. O relatórios dos alunos do terceiro ano, da Escola São Vicente, não foram preenchidos porque a profissional de apoio estava de licença médica, e o professor regente não preencheu, por entender que essa era da sua função. (Análise documental 2 – dez/14).</p>	
5.1.4 - Ensino tarefa de quem? Indefinição dos papéis de professor da sala comum; professor de apoio à inclusão e professor de AEE.	<p>Excerto 9_<i>Mesmo que eu tenha o apoio dentro da sala de aula eu tenho que dar assistência, ajudar esse apoio, do jeito que elas querem, a gente tem que preparar, além das tarefas que a gente prepara para os alunos, né? Ditos normais, a gente tem que preparar para os alunos com.... especiais. Como? Como a gente vai dar conta? De quem é a responsabilidade de adequar as atividades?</i> Mery (PSC)</p>		<p>Doc 3 _ Lançamento das notas no diário eletrônico, e a correção das avaliações é do professor regente. O resultado descritivo é do profissional de apoio. (Análise documental 3 – dez/14).</p>	

Excerto 10 - Adequação da atividade dos alunos com algum tipo de deficiência é do apoio. Agora não podemos esquecer que o aluno é do professor regente. [...] Eles gostam muito de falar toma conta do seu aluno (toca a professora do lado para sinalizar entrega) se vira com seu aluno. **Lindalva (PSRM)**

Excerto 11- Esmeralda é *dar apoio dentro da sala de aula (PAI)* e para a profissional de apoio Valda é *ser uma auxiliadora do aprendizado do aluno (PAI 12)*.

Excerto 13 _Eu como professor regente, acho que o meu papel de professora é o conhecimento do aluno. Que ele possa progredir tanto com professor de apoio, mas trabalhar junto com o professor de apoio porque o objetivo das duas, com certeza, é o aprendizado do aluno. **Sandra (PSC)**

Excerto 14 - Eu acho que meu papel é de passar, não só o conhecimento para eles, mas também, (dúvida) como é que eu posso falar? Experiência de vida, também para eles. **(Ilma PSC)**

Excerto 15 _eu procuro trabalhar de uma forma que ele desenvolva o conhecimento é como se eu fosse prepará-lo para matéria lá de dentro que ele vai aprender. **Lindalva (PSRM)**
/ Trabalhar de uma forma que ele (aluno com deficiência intelectual) desenvolva o conhecimento é como se eu fosse prepará-lo para matéria lá de dentro que ele vai aprender. Então, acho que o papel da gente é... mediar sempre, sabe? **(Lindalva PSRM)**

Excerto 16 _ o papel do professor de AEE é esse vai trabalhar com os jogos, com computador, coisas assim, pra estimular o aprendizado da criança, é aprendizado que está em jogo. **O professor regente** é aquilo que a Mery fala, ele vai integrar o aluno com a deficiência junto com os outros, né? É esse

		<p>papel diário que a gente faz e agora eu vejo como o papel do professor de apoio dar apoio de forma efetiva para fazendo com que resultado apareça. Esmeralda (PAI).</p>		
<p>5.2 - Práticas de Ensino: construção de conhecimento e participação em eventos de letramento.</p>	<p>5.2.1 - Estratégias de ensino e diferenças: o aluno com deficiência intelectual</p>	<p>Excerto 17_ Eu até dizia lá na escola para minha diretora, eu vou trabalhar com a Marina, a minha aluna com Down, [...] vou trabalhar com ela enquanto humana, [...] Eu vejo que ela desenvolveu, na questão da sociabilidade dela, mas na questão da aprendizagem eu não vejo que ela caminhou bem. Elena (PAI)</p> <p>Excerto 18 _ Então, voltando no Ruan, ele é um aluno assim, muitas das vezes eu já rodei tarefa para dar na carteira dele, ele não tem interesse em aprender, às vezes eu dou revista, livro de historinha, muitas das vezes ele rasga tudo. Ele é um aluno assim impaciente, gosta muito de tá passeando. (Nívea PSC)</p> <p>Excerto 19 - Na minha sala são seis, sete alunos, né? Eu trabalho com eles o que eu trabalho com todos, lógico. Com mais atenção a eles, uma leitura, matemática você tem que ir lá próximo a eles, ficar com eles. Nós temos só um, dois Aluno 1 e Aluno 2, deficiência deles é que eles não foram alfabetizados, né Maria? Eles ficaram... assim bem mais..... Mas Aluno 1, hoje, no final do ano já lê pouquíssimo. O Mateus Antony se você chama-lo na sua carteira e colocá-lo para ler na cartilha, ele lê, ele lê devagarzinho, ele aprendeu um pouco, mas foi junto (acompanhou o desenvolvimento dos outros) com os outros. (Otávio PSC).</p> <p>EXCERTO 20 - Rendeu professor? Rendeu, mas ainda acho que se eles tivessem saído um pouquinho da sala de aula com o professor de apoio teria sido mais. (Otávio PSC).</p> <p>EXCERTO 21 - Então o material não pode ser usado lá no meio daquele tanto de menino,</p>	<p>Episódio 5 _A professor Elena PAI passa a maior parte do tempo conversando sobre as preferências cotidianas da aluna Marina, como por exemplo, a aluna sempre pergunta se haverá natação ao que a profissional de apoio responde sempre brincando se haverá ou não a natação. <i>Professora: Marina quer nadar? Quer? Mas hoje, não tem, Marina não vai nadar. (1º ano ESP – 6/11/14).</i></p> <p>Episódio 6 _ Este momento não é acompanhado pela profissional de apoio, que está sempre ausente, fora da sala, neste horário. (1º ano ESP – 6/11/14).</p> <p>Episódio 7 - Na aula de língua portuguesa, evento realizado após a rotina inicial, realizou-se uma atividade com um texto que estava colado no caderno de leitura dos alunos e tinha o propósito de reconhecer a utilização do “r” intercalado por vogais. A prática, para desenvolver a atividade, foi a reescrita do texto e das palavras no quadro-giz pela professora regente, e em seguida foi realizada a leitura coletiva e individual do texto e das palavras a ele relacionadas e grafadas no quadro negro. A cada aluno foi solicitado que lesse uma frase ou uma palavra apontadas aleatoriamente pela professora. Na vez da Marina a professora disse:</p> <p>_ Professora Mery _ Marina, é você. Vamos ver o que a Marina sabe? Leia aqui.</p> <p>_ Marina – É Marina, é?</p> <p>_ Professora Mery - Então tá.</p> <p>É passa para a criança seguinte sem questionar ou orientar sobre o que se esperava dela.</p> <p>O enunciado que indicava a cada criança o que ler era produzido pela professora Mery da seguinte forma: - Aluno 3 leia, e apontava o que deveria ser lido. (1º ano ESP – 06/11-14)</p> <p>Episódio 8 _ Neste dia foi observado fora desta sala de aula que a profissional de apoio do terceiro ano não compareceu a aula e o aluno Ruan não dormiu e</p>	<p>Doc 4 - Raramente desenvolve uma atividade, ficando muito no copiando (copia do quadro), aí as vezes simplesmente dorme na carteira”. (Esmeralda PAI - DEZ/12)</p>

		<p>que eles não entendem que eles compreenderam, que eles sabem somar, multiplicar 5x5 e que deu lá 25, o menino (com deficiência) não consegue, ele precisa outros meios pra fazer com ele entenda que 5x5 vai dar 25. Mas, eu creio que a gente tem que partir daquilo que a criança já sabe e dentro desse tanto de problemas aí, e são muito mais a gente sabe, né? É tentar ali, a resolver no momento, quando eu estava falando da multiplicação e que não é possível levar material dourado, levar o concreto a gente improvisa. (Lindalva PSRM)</p>	<p>ficou a manhã inteira sob os cuidados de um alunos de Direito que faz parte do programa Jovem Cidadão e por funcionários do administrativo. Ele jogou bola, foi para o recreio e passeou pela escola a manhã toda. (ESP – 06/11-14)</p> <p>Episódio 9 – Observação no terceiro ano. Escola São Pedro. O aluno Ruan chegou e foi colocado para dormir. A profissional de apoio pediu a sala que não falassem auto para não acordá-lo. Ele dormiu a aula toda. Das 7h30min às 11h. (3º ano ESP - 14/11/14)</p> <p>Episódio 10 _ Agora pensa, se eu vou ensinar divisão e multiplicação para ele, esse povo é sem noção. (3º ano ESP – 24/10/14)</p> <p>Episódio 11 - O aluno Welinton ao ser indagado sobre a escolha que fez, disse: _ Welinton – Qualquer um. Ele começa a atividade copiando as páginas do livro. Então a profissional de apoio, Esmeralda, intervém: _ Profissional de apoio: Você leu o livro? _ Welinton – Balança a cabeça, com insegurança, afirmando que sim. _ Profissional de apoio - Pega a primeira página do livro lê e explica-a para ele. E pergunta, entendeu? _ Welinton – Em resposta balança a cabeça e apaga o que tinha copiado. Em seguida produz um texto sem nexos copiando partes soltas da história. – (4º ano ESP - 13/11/14)</p> <p>Episódio 12 _ Prof. Otávio - Atividade de impressa. Após a execução da atividade com mediação do professor a correção foi feita no quadro. O professor solicitou que os alunos, um por vez, fizessem a leitura dos enunciados. _ Otávio (regente) – Aluno 1, leia. Aluno 2, leia. _ Aluna Yara – Professor! _ Otávio (regente) – Aluno 3, leia. _ Aluna Yara – Professor, deixa eu ler? _ Otávio (regente) – Depois. Aluno 4 leia. (Chega ao final da atividade e ela e os alunos com deficiência intelectual não leram). (3º ano ESV - 03/12/14)</p>	
--	--	---	--	--

	<p>5.2.2- Indícios de construção de conhecimento e participação em eventos de letramento por alunos com deficiência intelectual</p>	<p>Excerto 22_Eu sempre busquei assim a participação dela (Marina) na aprendizagem nesse sentido, então quando eu estava trabalhando lista de nomes de alunos eu falava pros meninos ler no cartaz, então, ela prestava atenção, mais ela... ela não sabia ler, porque ela não tinha conhecimento de leitura, mas aí eu ia nas carteiras: Marina, marina esse aluno e ela falava, este? Este? Ela falava da sala todinha. Mery (PSC)</p> <p>Excerto 23_Ele (Ruan) entende melhor as coisas, ele entende o que a gente fala, tem mais limites, né? Esses dias ele estava gritando dentro da sala de aula, eu falei assim: Oh, se você não parar de gritar você vai ficar aqui comigo depois que bater o sinal para você ir embora. A sua mãe vem te buscar e você não vai. Quer ficar Ruan? Gente ele quietou, calou, sossegou. Esse entendimento ele não tinha. (Esmeralda PAI)</p> <p>Excerto 24_Então a Marina se você for trabalhar com ela, oralmente, ela chega contar até o 20 sem errar, você começa e ela vai e fala, você mostra um número pra ela, ela consegue. Ah, é o nove. Ela reconhece as vogais, consegue falar, as vezes ela pula uma letra ou outra, do alfabeto, as cores ela sabe as cores, o nome de todos os alunos da sala dela de todos os coleguinhas, dos professores, então dentro da possibilidade, dos limites dela, ela caminhou. (Elena PAI)</p> <p>Excerto 25_O Heitor não tem abstração nenhuma, não faz nada de matemática, eu faço com ele uma sequência numérica ele esquece onde coloca o dez, o sete, onde coloca o seis, ele não tem esse habilidade, mas agora oralmente, para fazer uma interpretação de texto, se for oralmente ele vai. (Valda PAI)</p>	<p>Episódio 13 _ – No momento de leitura, o aluno Ivan escolheu o Livro do Chapeuzinho vermelho para ler. Durante a leitura mostrou dificuldade na decodificação das palavras com sílabas complexas, mas com a mediação superava as dificuldades como quando lê uma palavra sem notar a acentuação gráfica, a professora relê a mesma palavra e le diz: Ih! Esqueci o acento. Ou quando indagado se ele conhece outras histórias de lobo mau e ele diz que na casa dele tem um livro da Chapeuzinho, mas que nele o lobo come a vovozinha ao invés de escondê-la no armário. (SRM - 28/10/14)</p> <p>Episódio 14 - Na correção da atividade proposta para que se escrevesse palavras com as letras do alfabeto e depois formasse uma frase com a palavra escrita, foi grafado na letra Y=Yara. Na hora de escrever a frase com esse nome o professor grafou o nome Yara, com letra l. A lara está machucada. A aluna Yara, PSRM, manifestou reconhecimento do fato e incentivada ela ergue a mão e espera até o professor notar seu pedido para falar e então informou que o nome dela era com Y. O professor fez a correção e ela me olhou e sorriu. (3º ano ESV - 03/12/14)</p> <p>Episódio 15 – quarto ano, Escola São Vicente. A professora Ilma estava trabalhando o conceito de sistema circulatório, o que leva os nutrientes para toda parte do corpo através do sangue, e o digestório, que fornece os nutrientes por meio da digestão. Diante da questão abaixo a aluna Ingrid diz não saber a resposta. Questão: No intestino ocorre a digestão completa. O sangue distribui os nutrientes no processo digestivo. Qual o outro processo que ocorre junto a digestão? -Aluna: tia, qual é o nome do outro processo. Não entendi. -Ilma (Regente): Quando a gente come, a comida vai pra onde? -Aluna: Uai, vai pro estômago, né tia. -Ilma (Regente): Tá. Aí acontece a digestão e os alimentos tem que ir para todas as partes do corpo. Quem leva para toda parte do corpo? Que circula pelo corpo. Pensa o que o coração o que ele faz? Diante das dicas Heitor diz: -Heitor: É a do sangue sua... (4ª ano ESV- 17/11/14).</p>	
--	---	--	---	--

	<p>5.2.3 - Classe comum, ensino colaborativo, e os serviços de educação especial: uma esperança que nasce na escolarização de alunos com deficiência intelectual</p>	<p>Excerto 26 - A cada dia eu aprendo mais, para mim enquanto pessoa e enquanto professora. Porque, gente, não é fácil! Igual na sala eu e a Valda andamos juntas, nós duas. As tarefas são todas flexibilizadas, eles participam de todas as aulas como todos. Com todos os tipos de materiais. (Ilma PSC)</p> <p>Excerto 27 _ Nós temos uma ficha, que assim de 15 quinze em 15 dias elas entregam planejamento, vai para o SIAP, eu vou lá na coordenação pego o planejamento da professora regente, vejo o que que vai ser dado para quando chegar a hora de aplicar eu tá inteirada do assunto e ajudar na flexibilização da atividade. E assim nós conseguimos trabalhar assim o ano inteiro com eles, os demais avançaram e esses do apoio avançou muito. Valda (PAI)</p> <p>Excerto 28 - Então, o conteúdo é passado do mesmo jeito para os outros alunos e pra eles também. Se vai fazer uma leitura no livro, todos acompanham. O Heitor não tem uma leitura, eu fico atrás dele falando baixinho e ele repete para sala. O Eraldo, acompanha; a Lara por mais devagar, gaguejando vai. Todos leem normal. Na matemática se eu estou passando um exercício lá, é de multiplicação, pra eles já é flexibilizado. Diminui o número, que eles já estão acostumados, menores. Com a produção de texto, a mesma coisa. Se eu faço produção de texto eles vão acompanhar o conteúdo do mesmo jeito. Eu fiz, eu usei a caixa mágica com eles pra fazer uma atividade, todos fizeram, mas o Heitor fala, oralmente, ela (professora de apoio) vai e faz para ele, escreve tudo que está falando, do jeito que ele falou, a mesma coisa com o Eraldo, está auxiliando, então para todos o mesmo conteúdo é flexibilizado, eles acompanham a sala do mesmo jeito. (Ilma PSC)</p> <p>Excerto 29 - E eu tenho aluno que enquanto ela (professora regente) tá trabalhando com interpretação de texto eu tenho o Miller que faz o desenho da interpretação de texto, com o mesmo roteiro do conteúdo lá da leitura. Ele escreve duas, três palavras ditadas do texto. (Valda PAI).</p>	<p>Episódio 16 - A atividade envolvia operações com frações e foi adaptada de acordo com as possibilidades dos alunos. Todos fizeram atividade de matemática envolvendo as 4 operações. Os alunos Ana, Eraldo e Túlio a adaptação envolvia o conceito de fração. Representar com desenho as frações. Os alunos Miller, Heitor foi trabalhado no caderno conceitos de quantidade, adição simples e subtração. Na aula de história os alunos deveriam escrever um texto sobre o modo de vida dos escravos. Os alunos com deficiência intelectual fizeram a tarefa como auxílio do professor de apoio à inclusão e do pesquisador que atuaram com escribas do texto ditado por eles. Todos conseguiram falar sobre o modo de vida dos escravos, apresentando os conceitos trabalhados pela professora regente. (4º ano ESV - 29/10/14).</p>	
--	---	--	--	--

<p>5.3. Avaliação: instrumento de acompanhamento do processo de aprendizagem ou de legitimação da aprovação automática do aluno com deficiência?</p>	<p>Excerto 30 - A Sandra tem experiência com um menino que tem deficiência intelectual, então ele não aprende. Ele está ali para sociabilizar. (Elena PAI) e da professora da classe comum Nívea PSC</p> <p>Excerto 31 - Ele (Ruan) não gosta de aprender. Ele não, assim, ele não se interessa em querer aprender. Então eu vejo que é mesmo só a socialização que dá. (Nívea PSC)</p> <p>Excerto 32 – Eu penso assim, eu gostaria que a Marina ficasse comigo no ano que vem para ver se ela se alfabetiza, mas elas querem que ela passa...Ela não escreve nada. (Mery PSC)</p> <p>Excerto 33 - É porque é assim: eu espero, acho que todos nós professores esperamos tanto, queremos tanto, se cobra no final, que eu ainda acho que que deveria mais. (Otávio PSC)</p>	<p>Episódio 17 - Inicia-se a aplicação de uma avaliação bimestral de Língua Portuguesa. Todos os alunos receberam a avaliação, inclusive a Marina. A prova foi direcionada pela professora regente que leu oralmente questão por questão e explicou o que fazer em cada uma delas. No início da avaliação a profissional não estava na sala, retornou após alguns momentos, circulou pela sala e auxiliou algumas crianças. A aluna Marina ficou o tempo todo sem acompanhamento da professora regente ou da professora de apoio à inclusão para mediar a ação dela no intuito de ajudá-la a resolver as questões da prova. O comportamento da aluna foi semelhante à dos demais alunos. Ao receber a prova, procurou pelo estojo e não encontrou. Neste momento a professora de apoio à inclusão tendo entrado na sala, percebe seu desejo e pega o estojo dela que estava no armário e entrega a ela explicando que naquele dia nem lápis ela havia levado. Marina pega do estojo um lápis e começa a rabiscar a prova, como se estivesse fazendo as atividades como os outros alunos. Ambas professoras não se aproximaram da aluna. Após percorrer a sala de carteira em carteira a professora de apoio à inclusão sai da sala de aula. A aluna Marina estava sentada no fundo da sala, ao meu lado, percebendo seu interesse intervenho e resolvo contar para ela o texto da prova. Era uma história de uma pessoa de nome Zélia que gostava de fazer doce de goiaba e de sua neta que adorava comer os doces que a avó fazia e também ajudava a avó na limpeza da casa. Em seguida fui fazendo as perguntas da prova que ela deveria responder. Oralmente ela conseguiu responder às três questões relativas ao texto, mas não conseguiu escrever as respostas. Neste momento a professora regente se aproximou e comentou como acha difícil ter na sala uma aluna como a Marina, que não estava preparada e que não sabia o que fazer, porque a criança não sabia nada e pergunta: Ela deu conta de alguma coisa? Mostro a professora o pequeno sucesso de Marina e convido-a a contar para a tia Mery o que ela entendeu do texto.</p> <p>Pesquisadora – Marina como é o nome da vovó? Aluna Marina - Zazá. Pesquisadora – Qual o doce que a vovó Zazá fez? Aluna Marina – Goiaba. Pesquisadora – Qual o nome da neta da vovó Zazá? Aluna Marina – Não respondeu e se levantou. Professora Mery PSC _ Olha! Ela até dá conta de alguma coisa, né? Mas dá muito trabalho, né? A professora de apoio à inclusão retorna a sala neste momento e percebe a conversa entre mim a professora regente e também comenta o quanto é difícil ensinar para uma criança daquele jeito e que o que ela sabe sobre isso foi pesquisado na Internet. (1º ano ESP – 06/11/2014)</p>	<p>Doc 5 - Nível de abstração: Seu nível de abstração é praticamente nulo. Atenção e concentração: O aluno não tem atenção e sua concentração nas atividades propostas é quase nula. Criatividade: Sua criatividade é praticamente nula. (PAD – 3º ano ESP)</p> <p>Doc 6 - Nível de abstração: Seu nível de abstração evoluiu bastante do primeiro semestre até hoje. A aluna consegue efetuar cálculos sem ajuda do material concreto e dá respostas mais elaboradas. Nível de Generalização: Percebe-se que vem evoluindo aos poucos devido a sua grande dificuldade de retenção da aprendizagem. Criatividade: A aluna realiza suas atividades com intervenções da professora de apoio à inclusão, é capaz de realizar problemas de simples resolução de forma convencional. (PAD – 4º ano ESV)</p> <p>Doc 7 - Todos os alunos do Atendimento Educacional especializado, da Escola São Vicente, 3º e 4º ano foram aprovados com a média próxima da mínima, entre 5.0 e 6.5. Na escola São Pedro, a Aluna Marina foi aprovada com a nota mínima, 5.0 em todas as disciplinas e os alunos Ruan e Welinton foram reprovados e a suas notas ficaram abaixo de 5.0. (ATA 3º ano ESV).</p>
---	--	---	---

APÉNDICE E

**Ficha de Identificação do Campo da Pesquisa: A construção de conhecimento e o letramento de alunos
com deficiência no contexto da escola inclusiva**

**Pesquisadora: ROSINEY VAZ DE MELO ALMEIDA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – REGIONAL- CATALÃO**

Escola:									
End:									
Fone:									
Setores	Função	Quantidade	Tempo de Serviço	Formação		Vínculo			Idade
				Inicial (Graduação/ Ensino Médio ou Fundamental)	Continuada (Pós graduação e Formação em Serviço)	Efetivo	Contrato	Temporário	
Grupo Gestor	Diretor	1							
	Vice-Diretor	1							
	Coord. Pedagógico	1							
	Coord. da Ampliação da Aprendizagem	1							
	Coord. do Mais Educação	1							

	Secretário Geral		1							
Turmas de Ensino comum	1ºano	Prof. Regente	1							
		Prof. Apoio	1							
	2ºano	Prof. Regente	1							
		Prof. Apoio	1							
	3ºano	Prof. Regente	1							
		Prof. Apoio	1							
	4ºano	Prof. Regente	1							
		Prof. Apoio	1							
	5ºano	Prof. Regente	1							
		Prof. Apoio	0							
AEE	Prof. do AEE		1							
Ampliação da Aprendizagem										
Campos Temáticos										
	Apoio a Alfabetização /Letramento									
	Atividades Esportivas									
	Atividades Culturais e Artísticas									
	Apoio a Matemática									

Agente Administrativo Educacional									
AAE-T	Auxiliar de Secretaria								
AAE-A	Serviços Gerais		-	-	-				
AAE-A	Merendeira		-	-	-				
Programa Mais Educação									
Projetos									

Fonte dos Dados: _____

Responsável pelos Dados: _____

Assinatura do Responsável pelos Dados

APÊNDICE F

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISES

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<p>Organização do Trabalho Pedagógico: Ensino Comum e Educação Especial</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Localização espacial e temporal da inclusão nas práticas educativas da sala de aula comum; - Educação Inclusiva: participação não escolarização - Professor de apoio à inclusão a segregação na sala de aula. - Ensino tarefa de quem? Indefinição dos papéis de professor da sala comum; professor de apoio à inclusão e professor de AEE.
<p>4.2 - Práticas de Ensino: construção de conhecimento e participação em eventos de letramento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégias de ensino e diferenças: o aluno com deficiência intelectual; - Indícios de construção de conhecimento e participação em eventos de letramento por alunos com deficiência intelectual; - Classe comum, ensino colaborativo, e os serviços de educação especial: uma esperança que nasce na escolarização de alunos com deficiência intelectual.
<p>4.3. Avaliação: instrumento de acompanhamento do processo de aprendizagem ou de legitimação da aprovação automática do aluno com deficiência?</p>	