



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE BIOLOGIA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO

ROBERTA PIRES CORRÊA

**A FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA INTELECUTAL: ASPECTOS
DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Dissertação de Mestrado submetida a
Universidade Federal Fluminense visando à obtenção do grau de
Mestre em Diversidade e Inclusão

Orientadora: Dr(a) Marcia Denise Pletsch



Niterói
2016

ROBERTA PIRES CORRÊA

**A FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ASPECTOS
DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Trabalho desenvolvido no Departamento de Biologia do Instituto de Biologia,
Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, Universidade
Federal Fluminense. Apoio Financeiro: (CAPES/OBEDUC)

Dissertação de Mestrado submetida a
Universidade Federal Fluminense como
requisito parcial visando à obtenção do
grau de Mestre em Diversidade e
Inclusão

Orientadora: Dr(a) Marcia Denise Pletsch

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Valonguinho

C 824 Corrêa, Roberta Pires

A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: aspectos do processo de ensino aprendizagem/Roberta Pires Corrêa. - Niterói: [s. n.], 2016.
147f.

Dissertação - (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, 2016.

1. Processo de ensino-aprendizagem. 2. Educação inclusiva.
3. Deficiência intelectual. 4. Políticas públicas. 5. Cognição. I.
Título.

CDD.: 371.9

ROBERTA PIRES CORRÊA

**A FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ASPECTOS
DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Dissertação de Mestrado submetida a
Universidade Federal Fluminense
como requisito parcial visando à
obtenção do grau de Mestre em
Diversidade e Inclusão.

Banca Examinadora:

Profª Dra. MARCIA DENISE PLETSCH (Presidente da Banca)
(Univesidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ - CPF: 891.622.770-49)
(ORIENTADORA)

Profª Dra. DAGMAR DE MELLO E SILVA
(Universidade Federal Fluminense - UFF - CPF: 716.728.937-04)
(MEMBRO DO CMPDI)

Profª Dra. PATRÍCIA BRAUN
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ - CPF: 529.020.560-87)
(MEMBRO EXTERNO)

Profª Dra. CRISTINA MARIA CARVALHO DELOU
(Universidade Federal Fluminense - UFF - CPF: 363.771.637-20)
(MEMBRO SUPLENTE)

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por estar me proporcionando a realização deste sonho.

A minha mãe que mesmo tendo pouca instrução sempre valorizou a educação e me ofereceu tudo o que podia.

Ao meu marido Marcelo, pelo companheirismo e carinho, apoio e incentivo nesta trajetória. Sem você este projeto não seria possível.

Agradeço em especial a minha orientadora Prof^a Dr^a Marcia Denise Pletsch por quem tenho profunda admiração e que foi tão presente neste percurso, me desafiando a buscar sempre por mais conhecimento e, principalmente, por ter acreditado neste trabalho. Minha eterna gratidão por ter oportunizado experiências ímpares na minha vida acadêmica.

Agradeço ao grupo de pesquisa “Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem” da UFRRJ, no qual tive a oportunidade de aprender junto com meus colegas de pesquisa, onde trabalhamos de forma colaborativa. Agradeço ao acolhimento desde o início, debates, discussões, ou seja, toda a troca que tanto contribuiu para o meu desenvolvimento como pessoa e pesquisadora.

A Universidade Federal Fluminense onde tive a oportunidade de ingressar no Mestrado Profissional e ter ricos debates proporcionados pelos nossos professores sempre preocupados em aliar a teoria à prática pedagógica.

Meu agradecimento a rede Municipal de Belford Roxo que colaborou para esta pesquisa, tornando possível nossas investigações.

A Marcia Maria, Daniele Araújo, Leila Avila, Isaias Rosa e Izadora Martins pela parceria no desenvolvimento desta pesquisa no âmbito do grupo de pesquisa “Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem” da UFRRJ. Meu muito obrigada.

Ao Alexandre Assis da UFRRJ que contribuiu para a construção do nosso produto, dando cor e forma ao Guia de orientação para os professores na avaliação de alunos com deficiência intelectual.

A minha amiga Noemi Horowicz que foi minha companheira em toda esta trajetória. Nos conhecemos no processo de seleção do Mestrado, mas a sua

amizade levarei para a vida toda. Nossas trocas e conversas foram muito importantes para mim.

A Tamara Magalhães e a Érica Vliese que me acolheram tão bem no grupo de pesquisa da UFRRJ. Amigas e parceiras de congresso, viagens e produções. Dividimos sorrisos e angústias, nossa amizade extrapolou os muros da Universidade. Agradeço ter dividido tantos momentos intensos com vocês.

Aos alunos, por tudo que me ensinaram, são por vocês a minha busca pelo saber.

SUMÁRIO

Lista de Figuras.....	X
Lista de Quadros.....	XI
Lista de Abreviaturas.....	XII
Resumo.....	XIV
Abstract.....	XV
1. Introdução.....	1
1.1. Caminhos e descaminhos: Da educação especial à educação inclusiva.....	1
1.2. A educação inclusiva como pressuposto filosófico e político na garantia dos direitos da pessoa com deficiência.....	13
1.3. Considerações sobre a deficiência intelectual.....	24
1.4. Bases biológicas do processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.....	28
1.4.1. O início da perspectiva histórico-cultural.....	29
1.5. A formação de conceitos.....	34
1.5.1. O lugar da palavra.....	38
2. Objetivos.....	46
2.1. Objetivo geral.....	46
2.2. Objetivos específicos.....	46
3. Material e métodos.....	47
3.1. Pressupostos da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.....	49
3.2. Município de Belford Roxo: Dados gerais do cenário da pesquisa.....	50
3.2.1. A educação na rede municipal de Belford Roxo.....	53
3.2.2. A educação especial no município.....	54
3.3. Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	58
3.4. Escolas pesquisadas.....	58
3.4.1. A escola de André.....	59
3.4.2. A escola em que André frequenta o AEE.....	60
3.4.3. A escola de Júlio.....	62
3.5. Procedimento de coleta de dados.....	63
3.5.1. Observação participante com aplicação da escala de envolvimento do aluno.....	63
3.5.2. O método de investigação de conceitos de Luria.....	65
3.5.3. Escala de envolvimento do aluno.....	70
4. Discussão e resultados.....	75
4.1. As experiências de escolarização vivenciadas por André e Júlio... ..	75
4.2. A participação de André e Júlio nas propostas pedagógicas: apontamentos a partir da escala de envolvimento.....	82
4.3. A construção de conceitos a partir das provas de Luria.....	92
4.4. O desdobramento da pesquisa: Guia prático de orientação para professores na avaliação de alunos com deficiência intelectual....	102
5. Considerações finais.....	104
5.1. Conclusões.....	104

5.2. Perspectivas.....	105
6. Referências bibliográficas.....	106
6.1. Artigos.....	106
6.2. Livros.....	110
6.3. Monografias, relatórios e dissertações.....	115
6.4. Obras citadas.....	118
6.5. Sites consultados.....	121
7. Apêndices.....	123
7.1. Termo de livre consentimento esclarecido de pais e/ou responsáveis.....	123
7.2. Termo de livre consentimento de participação do sujeito.....	125
8. Anexos.....	126
8.1. Atividade de matemática para a turma do 3º ano.....	126
8.2. Atividade de matemática de Júlio.....	126
8.3. Atividade de matemática para a turma do 2º ano.....	127
8.4. Caderno de linguagem utilizado no AEE do André.....	127
8.5. Chamadinha usada no AEE do Júlio.....	128
8.6. Jogo de campo minado – AEE do André.....	128
8.7. Ficha Individual da escala de envolvimento do aluno.....	129
8.8. Ficha de descrição da atividade e nível de envolvimento. Escala de envolvimento do aluno com a atividade.....	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Formação de conceitos científicos.....	37
Figura 2: Regiões da Baixada Fluminense.....	50
Figura 3: IDH dos Municípios da Baixada Fluminense de 2010.....	52
Figura 4: Estrutura organizacional da Educação Especial no município de Belford Roxo.....	55
Figura 5: Público-alvo da Educação Especial atendidos no município de Belford Roxo.....	57
Figura 6: Formação dos professores no Município de Belford Roxo.....	57
Figura 7: Mapa das regiões do município de Belford Roxo.....	59
Figura 8: Percurso da construção de conceitos.....	65
Figura 9: Representação de animais.....	66
Figura 10: Etapas das provas de Luria.....	66
Figura 11: Categorização de conceitos.....	68
Figura 12: Método de comparação e diferenciação de conceitos.....	69
Figura 13: Classificação livre do aluno a partir da coleção de 12 imagens.....	70
Figura 14: Cores como aporte de identificação de sinais de envolvimento e para sinais de interação.....	73
Figura 15: Percurso com obstáculos.....	83
Figura 16: Percurso com bambolê.....	85
Figura 17: Jogo de bola de meia.....	86
Figura 18: Atividade: partes de uma planta.....	88
Figura 19: Atividade de ciências concluída por André.....	90
Figura 20: Atividade de ciências concluída por Júlio.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Instrumentos de coleta de dados.....	47
Quadro 2: Roteiro de observações de campo.....	48
Quadro 3: Indicadores do Município de Belford Roxo.....	51
Quadro 4: Quantitativo de alunos por segmento de ensino.....	53
Quadro 5: Evolução dos resultados e metas do IDEB ao longo dos anos....	54
Quadro 6: Total de matrículas na Educação Especial nas Redes de Ensino de Belford Roxo.....	56
Quadro 7: Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	58
Quadro 8: Caracterização da escola de André.....	59
Quadro 9: Caracterização da escola em que André realiza o AEE.....	60
Quadro 10: Caracterização da escola de Júlio.....	62
Quadro 11: Caracterização das observações realizadas.....	64
Quadro 12: Escala dos níveis de participação dos alunos nas atividades...	71
Quadro 13: Descrição das atividades propostas nas aulas.....	71
Quadro 14: Núcleos temáticos e categorias temáticas de análise.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS

AADID – Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AAMR – Associação Americana de Retardo Mental

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BPC – Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

CME – Conselho Municipal de Educação

CORDE – Coordenadoria para a Integração da Pessoa com Deficiência

EM – Escola Municipal

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OBEDUC – Observatório da Educação

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PME – Plano Municipal de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

QI – Quociente de Inteligência

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

ZDP – Zona de Desenvolvimento Potencial

RESUMO

A presente dissertação está inserida no projeto de pesquisa “A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”, com apoio financeiro do Programa Observatório da Educação da CAPES que envolve uma pesquisa em rede de três programas de pós-graduação das seguintes instituições de ensino: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFFRJ), sede e coordenação geral dos projetos; Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Como recorte deste projeto, o presente estudo teve como objetivo geral: analisar a formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual para a construção de um guia para professores a partir dos pressupostos histórico-culturais. Para isso, os seguintes objetivos específicos foram delineados: refletir sobre a participação dos alunos com deficiência intelectual nas propostas pedagógicas a partir da escala de envolvimento do aluno; analisar a formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual matriculados nas classes iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas da rede regular de ensino, no município de Belford Roxo, localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, utilizando as provas de investigação de conceitos de Luria. O desenvolvimento deste estudo fundamenta-se na abordagem histórico-cultural de Vigotski (2011; 2010; 2000; 1997; 1995; 1993; 1989), Luria (1973; 1976; 1986; 2010) e Leontiev (1988; 2005), em diálogo com a literatura especializada. Por se tratar de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, optamos por utilizar o estudo de caso pela possibilidade de descrever e interpretar os dados de maneira reflexiva. Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos as indicações do método de investigação de conceitos de Luria e a observação com registro em diário de campo a partir da escala de envolvimento do aluno. Através da triangulação dos dados, evidenciamos que a relação de ensino e aprendizagem deste alunado, que foge do modelo de “aluno ideal”, está calcada em práticas pedagógicas a eles dirigidas, que, muitas vezes, são esvaziadas de sentidos, oportunizando menos experiências de aprendizagem e ofertando menos possibilidades de desenvolvimento. O envolvimento escasso com as atividades demonstra que as funções psicológicas superiores não estão sendo desenvolvidas de maneira satisfatória para que haja apropriação dos conceitos científicos. Todavia, os dados também revelam as possibilidades e os caminhos a serem seguidos para que estes alunos tenham acesso aos conhecimentos historicamente construídos.

Palavras chaves: Políticas de Educação Inclusiva, processos de ensino e aprendizagem, formação de conceitos, deficiência intelectual.

ABSTRACT

The present thesis is inserted in the research project “The schooling of students with intellectual disability: public policies, cognitive processes and learning evaluation”, with the financial support of Education’s Observatory Program from CAPES that involves a network research formed by three programs of post-graduation in Education of the following teaching institutions: Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), project’s headquarter and general coordination; Santa Catarina State University (UDESC) and Vale do Itajaí University (UNIVALI). As a cutout of this project, the present study had as its objective analyze the concept formation in students with intellectual disabilities to elaborate a guide for teachers from the historical and cultural assumptions. In order to do so, the following specific objectives were outlined: reflect about the participation of intellectual disabled students in pedagogical proposals from the student's development scale; analyze the concept formation in students with intellectual disabilities enrolled at initial classes of Belford Roxo’s regular public elementary schools, located in the metropolitan area of Rio de Janeiro State using the indications of Luria's concepts investigation method. The development of this study is based on the historical-cultural approach of Vigotski (2011; 2010; 2000; 1997; 1995; 1993; 1989), Luria (1973; 1976; 1986; 2010) and Leontiev (1988; 2005), in dialogue with the specialized literature. As it is a qualitative nature field research we have opted for using the case study because of the possibility of describing and interpreting data in a reflexive way. As a collecting tool, we have used Luria's concepts investigation method and the observation recorded in the field diary from student's development scale. Through data triangulation, we evidenced that the relation between teaching and learning of these students, who flee from the model of "ideal student", is based on pedagogical practices directed to them, which for several times are emptied of meaning, providing less opportunities of learning experiences and offering less development possibilities. The meager involvement with the activities shows that the superior psychological functions are not being developed in a satisfactory manner to provide the appropriation of scientific concepts. Nevertheless, data also reveal possibilities and directions to be followed by these students to access the historically built knowledge.

Keywords: Inclusive Education Policies, teaching and learning process, concepts formation, intellectual disabilities.

1. INTRODUÇÃO

Para iniciarmos a nossa dissertação, organizamos a revisão da literatura sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em quatro momentos distintos, porém, interligados. Inicialmente, apresentaremos de forma breve os aspectos relacionados à história da deficiência intelectual em termos internacionais e no Brasil, bem como os avanços legais no que diz respeito aos direitos educacionais dessa população. Para tal, faremos uma análise das políticas de inclusão, destacando os marcos internacionais, desde a década de 1990 até a atualidade. Em seguida focamos no conceito de deficiência intelectual a ser adotado nesta pesquisa. Por último enfocaremos os processos de ensino aprendizagem desses sujeitos e seu consequente desenvolvimento a partir da perspectiva histórico-cultural.

1.1 CAMINHOS E DESCAMINHOS: DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O que mata um jardim não é mesmo alguma ausência, nem o abandono...
O que mata um jardim é esse olhar vazio de quem por eles passa indiferente
(Mario Quintana, 1989)

Não objetivamos em nosso texto esgotar todas as discussões referentes a transição da educação especial à educação inclusiva, mas trazer breves elementos sobre as dimensões históricas que constituíram o debate da Educação Especial em nosso país, assim como abordar a materialização da proposta de educação inclusiva a partir das principais diretrizes internacionais e nacionais.

A Educação Especial desde outrora se pautava no modelo construído a partir da omissão de direitos e, conseqüente, na segregação das pessoas com deficiência. O modelo médico de atendimento aos alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais¹ defendia que a deficiência era uma

¹ O termo "necessidades educacionais especiais" é amplo e engloba tanto, as características individuais do aluno, como o contexto histórico-cultural em que ele está inserido. Necessidades educacionais especiais não são provocadas apenas por condições orgânicas, mas podem resultar de problemas psicológicos, sociais, culturais, entre outros, que interferem no

doença que deveria ser tratada. Este modelo isentava a sociedade de qualquer responsabilidade, porque os sujeitos com deficiência é que deveriam adequar-se aos contextos. Historicamente, a Educação Especial correspondia a um sistema educacional paralelo, com instituições e classes especiais, formadas por educandos com o mesmo tipo de deficiência e com docência especializada (GLAT; PLETSCHE, 2012).

Achamos necessário tornar aparente o significado que atribuímos à deficiência quando tomamos tal condição alvo de discussão. Concordamos com Meletti (2013, p. 14) quando a autora afirma que:

A deficiência é concebida como um fenômeno constituído por meio de múltiplas determinações que não se restringem a manifestações orgânicas, mas que também e com igual força é determinado pelas dimensões sociais, históricas e culturais da vida humana. É concebida como uma condição de ser no mundo, vivida, experienciada, em permanente relação dos sujeitos com os outros. **Assim, tão determinante quanto as características corporais, com suas limitações, incapacidades, funcionalidades ou potencialidades, é a leitura social feita dessa condição, é o olhar do outro e o sentido atribuído a ela** (grifo nosso).

Para pensar sobre a pessoa com deficiência na sociedade contemporânea, entendemos que o lugar que ocupam vai sendo construído numa relação de espaço/tempo, pois desde a Grécia Antiga há relatos e estudos de que essas pessoas eram segregadas. A deficiência era vista a partir do belo, tão cultuado pela sociedade da época. A normalidade era “*escolhida e instituída como expressão de uma preferência e como instrumento de uma vontade de substituir um estado de coisas insatisfatórias por um estado de coisas satisfatórias*” (CANGUILHEM, 1982, p. 212) e os desejáveis eram aqueles que tinham os atributos físicos e as condições de contribuir socioeconomicamente.

De acordo com Florenzano (1996), em termos educacionais a Grécia buscava formar homens em sua integralidade, paideia (παιδεία), termo usado para a formação educacional, que perpassava a aprendizagem da música,

processo de aprendizagem do aluno e que demandam uma atenção diferenciada (GLAT & BLANCO, 2011).

teatro, gramática, retórica, matemática, ciências naturais, entre outras, e não contemplava toda a sociedade, somente as classes mais abastadas.

As mulheres eram preparadas para os afazeres domésticos e aqueles que apresentavam alguma deficiência tinham normalmente um destino infeliz ao nascer. Otto Silva (1987) nos conta que as pessoas com deficiência neste período histórico podiam ser rejeitadas e/ou eliminadas, ou até mesmo, receber algum tipo de proteção por piedade. Entretanto, benefícios ou malefícios ficavam no âmbito da desigualdade.

Em Esparta, cidade-estado da Grécia Antiga, principalmente no período clássico, havia a preocupação de criar apenas crianças fortes, que seriam os futuros guerreiros e cumpririam seus deveres como cidadãos. Assim, era comum que, ao nascerem, as crianças fossem mergulhadas no vinho para testar sua resistência e, passando por este ritual, os meninos poderiam ser entregues ao Estado por volta dos sete anos para formação educacional (FLORENZANO, 1996).

Esta prática da exposição de recém-nascidos era comum entre os gregos. Se o pai decidia não criar o bebê, ele era colocado em um pote de argila e posto no campo, para morrer de inanição, ou até mesmo, devorado por animais. Tais atos eram mais recorrentes com bebês deficientes ou filhos fora do casamento (FLORENZANO, 1996). Isto quando não eram jogadas do alto do monte Taigeto, a mais de 2.400 metros de altura pelos mesmos motivos expostos acima (SULLIVAN, 2001). Tais atitudes não constituíam um fato criminoso para as sociedades gregas, porque a criança para ser incorporada na sociedade tinha que primeiro ser aceita pelo pai e depois passar pelo ritual de reconhecimento², fratria, tornando-a pertencente aquela sociedade (FLORENZANO, 1996).

Em Roma se o pai não quisesse o filho poderia matá-lo por afogamento. Os que sobreviviam tornavam-se pedintes ou circenses. Vejamos o que Sêneca (4 - 65 d.C.) descreve sobre tal ato:

Não se sente ira contra um membro gangrenado que se manda amputar; não o cortamos por ressentimento, pois, trata-se de um rigor salutar. Matam-se cães quando estão com raiva;

² Na cerimônia de reconhecimento, fratria, o filho era apresentado a comunidade mais próxima e depois para a comunidade como um todo e, somente após este ritual, a criança era considerada “nascida”, pois até então ela não existia ainda (FLORENZANO, 1996, p. 20).

exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; **matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos, se nascerem defeituosos e monstruosos afogamo-los; não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis** (SILVA, O. 1987, p.46, grifo nosso).

Somente com o cristianismo estas práticas foram cessando e começaram a surgir hospitais de caridade que abrigavam as pessoas com deficiência (ARIÈS; DUBY, 1990). O imaginário social foi mudando, deixando de passar pelo campo da superstição. Segundo Mazzotta (1996), o imaginário social definia o modo de assistência dado a essas pessoas que eram rotuladas como incapazes, o que levou a sociedade a ser omissa com essa parte da população.

Para Otto Silva (1987), entre os séculos XV e XVII no mundo europeu cristão, as pessoas com deficiência passaram a ser valorizadas como humanas, diluindo as crenças da Idade Média, quando se acreditava que seriam monstruosas ou seres demoníacos. O avanço da ciência possibilitou esta desmitificação que:

mudaria a vida do homem menos privilegiado, ou seja, a imensa legião de pobres, dos enfermos, enfim, dos marginalizados. **E dentre eles, sempre e sem sombra de dúvidas, os portadores de problemas físicos, sensoriais ou mentais** (p. 226, grifo nosso).

No século XVII, em virtude de trabalhos científicos que começaram a explicar as causas orgânicas da deficiência, foi despertada a atenção de médicos e anatomistas pela questão. A partir desse interesse, a deficiência intelectual foi deixando de ser vista pelo viés sobrenatural, passando a ser considerada um problema médico.

Em 1770, na cidade de Paris, foi fundada a primeira instituição especializada na educação de pessoas com deficiência pelo abade Charles M. Eppée, para educar surdos-mudos (MAZZOTTA, 1996). Quatorze anos depois, na mesma cidade, foi fundado o Instituto Nacional dos Jovens Cegos. Na Alemanha os deficientes físicos começaram a receber atendimento em 1832. A primeira iniciativa educacional para pessoas com deficiência intelectual ocorreu

somente por volta do século XIX, a partir do trabalho de um médico francês chamado Jean Itard.

Todavia, o direito à escolarização das pessoas com deficiência vem tomando forma dentro do movimento de universalização do Ensino desde a última década do século XX (KASSAR, 2012). Entender o percurso da Educação Especial em nosso país é pensar na marca da desigualdade e da diversidade de um Brasil que teve sua formação econômica e social marcada pela negação de direitos para a maioria da população, que desde o fim da escravidão e início da República, não absorveu a grande massa de pessoas que não tinham instrução. O que acarretou consequências até hoje para nosso país, seja pelo abandono das crianças nas ruas, seja pela massa de analfabetos (GOMES, 2009; LIMA, 2011), entre outros problemas de ordem econômica e social que impactam diretamente sobre a qualidade de vida da população.

A educação não foi tratada com prioridade mesmo que as leis registrem sua importância desde o começo do século XIX (KASSAR, 2004). Em 1824, a constituição Brasileira previa o ensino primário a todos os cidadãos, conforme podemos ver no seu artigo 179 que garantia:

A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

XXXII. A instrução primária e gratuita a todos os cidadãos.

XXXIII. Colégios e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Bellas Letras e Artes (BRASIL, 1986).

Embora o Estado declare o direito à educação a todos os cidadãos, o seu cumprimento não foi efetivado porque nem todos usufruíam deste direito. Basbaum (1982) afirma que 1/3 da população no início do século XIX estava na condição de escravo. O acesso à educação ficou restrito à elite econômica brasileira que dispunha de recursos para estudar, bem como não ficou claro quem de fato iria ofertar a instrução primária, instituições de ordem pública, privada ou religiosa (SAVELI, 2010; KASSAR, 2004).

Cabe lembrar que no Brasil colonial e imperial a grande massa de trabalhadores vivia na zona rural e a economia era extrativista ou da monocultura produzida em latifúndios. Para trabalhar no campo não precisava ter instrução e

a maioria da população era escrava, o que posteriormente deu origem à marginalidade das camadas mais pobres, que, muitas vezes, sofria coerção policial por não ter bons modos e não apresentar boa aparência, certamente os deficientes intelectuais estavam incluídos, por serem considerados desviantes da ordem estabelecida (LODOÑO, 1991).

Neste mesmo século, em 1854 a Educação Especial chegou ao Brasil, vinda da Europa, influenciando a educação dos deficientes. No mesmo ano, foi fundado no Rio de Janeiro, por D. Pedro II, o Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant (IBC)³. Dois anos depois, ele criou – na mesma cidade e por influência de um professor surdo francês, Edward Huet, que veio visitá-lo – o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, onde hoje atualmente funciona o Instituto Nacional da Educação de Surdos - INES (MAZZOTTA, 1996). Vieira-Machado e Lopes (2010, p.13) contam que o Professor Huet fundou a escola de surdos em 1856 como escola particular, mas, somente em 1857 “[...] passou a ser considerada a data de fundação do INES⁴, de acordo com o artigo 17 do Regulamento do Instituto, de 19 de março de 1908”.

A primeira instituição pública que se ateuve a possibilidade de atendimento a pessoas com deficiência intelectual foi o Hospital Juliano Moreira fundado em 1874, no Rio de Janeiro, dentro de um modelo de subsistência⁵ em que não havia distinção entre a função de escola e de hospício (JANNUZZI, 1992). Bueno (2004) esclarece que este hospital recebia o nome de Hospital Psiquiátrico da Bahia.

Os médicos foram os precursores que se atentaram para as necessidades de atendimento diferenciado a esses sujeitos, que ficavam “*misturados*” nos hospitais psiquiátricos, sem diferença de sexo ou de idade. Apesar de haver registros de matrículas de alunos com deficiência física, visual, intelectual, auditiva e problemas de comportamento em instituições privadas e estaduais desde o século XIX não havia interesse de escolarização de pessoas com

³ Para saber mais ver em: <http://www.ibc.org.br/>

⁴ Para saber mais ver em: <http://www.ines.gov.br/>

⁵ O modelo de subsistência é uma forma de atendimento a populações segregadas, tendo como filosofia o assistencialismo e o isolamento social. São cuidadas somente as necessidades básicas de sobrevivência (MANTOAN, 1997).

deficiências mais graves, até porque os recursos para esta oferta vinham de instituições especializadas (KASSAR, 2004).

O pensamento que prevalecia na sociedade brasileira desde o final desse século estava entrelaçado na tríade da ciência moderna que se preocupava em observar, descrever e classificar (KASSAR, 2004). Tais pressupostos influenciaram diversas áreas do conhecimento e a sociedade se curvou sobre o cientificismo⁶ do século XIX, que por sua vez permeou a prática educacional, tendo se tornado marcante ao longo do século XX.

No início do século XX com a criação do parque industrial brasileiro era necessário um trabalhador que produzisse na lógica do sistema capitalista, para isso precisava ter uma boa saúde física e mental. Assim, o higienismo brasileiro tinha por objetivo elaborar normas e hábitos para cuidar da saúde coletiva e individual da população impedindo também epidemias (LIMA; HOCHMAN, 1996). Na cidade do Rio de Janeiro tivemos a Revolta da Vacina como ação do movimento higienista também chamado de sanitarista.

A ideia de modernidade e racionalização que acompanhava a industrialização do nosso país também fazia parte dos ideais da Escola Nova⁷, onde a psicologia exerceu papel fundamental nas propostas educacionais. Vejamos o que Helena Antipoff diz a esse respeito:

A tentativa de agrupar crianças em classes homogêneas, nada mais faz a obedecer a um princípio fecundo encontrado na ordem do dia nos estabelecimentos industriais. Esse princípio é o da organização racional do trabalho, posto em evidencia por W. Taylor, desde o fim do último século [...]. O agrupamento dos alunos em classes homogêneas, segundo seu desenvolvimento mental, é neste sentido uma das combinações de organização social do trabalho pedagógico (ANTIPOFF, 1930 *apud* DIAS, 1995, p.43).

Para isso era necessário “um homem novo, *esculpido para suas necessidades, sendo que tal tarefa deveria ser tomada pela educação*”

⁶ Cientificismo é uma doutrina que adota o método científico como modelo para investigar os eventos naturais, sociais ou conceituais. Valorização da ciência no desenvolvimento social (WEHLING, 1994).

⁷ A Escola Nova foi um movimento educacional que tinha o objetivo de modernizar o ensino, trazendo para a escola a influência da psicologia e da biologia, entre outras ciências, influenciando o campo do ensino e da aprendizagem. Defendiam a democratização e laicização do ensino. Para saber mais consultar: Campos e Shiroma (1999); Nunes (1998); Cunha (1995).

(ANTUNES, 2001, p.162). Mergulhados nesse ideário o Brasil recebeu diversos profissionais que contribuíram, sobretudo, para a educação dos deficientes intelectuais, como Decroly⁸ e Montessori⁹, que desenvolveram um trabalho educacional junto aos deficientes mentais, o que influenciou a produção científica (MENDES, E. 1995).

Helena Antipoff, psicóloga russa, como podemos ver, influenciou os rumos da Educação Especial no país, bem como a escolarização de alunos com deficiência intelectual. Ela criou os serviços de diagnóstico em classes e escolas especiais. Os “Centros Experimentais de Psicologia” diagnosticavam os possíveis “débeis mentais” no sistema de ensino. Esses laboratórios experimentais contribuíram para a fundação da primeira Sociedade Pestalozzi, fundada em 05 de abril de 1935, para abrigar alunos com deficiência intelectual. Dois anos antes tinha sido fundada a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Esta instituição trouxe para o Brasil a concepção organicista da deficiência intelectual, ortopedia das escolas auxiliares europeias, que incorporava conhecimento das ciências naturais (MAZZOTTA,1996). Em 11 de dezembro de 1954 foi criada na cidade do Rio de Janeiro a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Brasil.

Para Pletsch (2010), as campanhas específicas a pessoas com deficiência foram importantes para o reconhecimento da Educação Especial como a Campanha de Caráter Nacional do Surdo Brasileiro (no ano de 1957) e a Campanha de Educação das Pessoas com Deficiência Intelectual (em 1960) e a Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais (em 1974)¹⁰. Estas entidades tiveram um papel ímpar na formação da Educação Especial no Brasil ao ponto de a população achar que estavam usufruindo de entidades públicas pela gratuidade de serviços (KASSAR, 2001). Segundo Ferreira e Nunes (1997)

⁸ Médico e educador belga, Decroly viveu na primeira metade do século XX. Defendia a escola centrada no aluno e não no professor. A educação, para ele, deveria preparar para a vida em sociedade. Para ele, o aluno deveria conduzir seu próprio aprendizado, o que Decroly chamava de aprender a aprender.

⁹ Maria Montessori, educadora italiana, mudou os rumos da educação tradicional, que dava maior privilégio à formação intelectual, o que influenciou na educação dos deficientes. A ênfase de Montessori voltava-se mais para o ser biológico do que para o social, destacando que a concepção educacional é de crescimento e desenvolvimento, mais que de ajustamento ou integração social, considerando que a vida é desenvolvimento.

¹⁰ Sob a influência de Helena Antipoff.

a Educação Especial em nosso país formou-se a partir de entidades de caráter civil e filantrópico, custeada com recursos públicos.

Na década de 1960 os princípios da universalização começaram a ocorrer de fato com a Lei nº4.024 de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases. Para Kassar (1999) e Bueno (2004) isso ocorreu devido ao maior acesso da população à escola e ao crescimento do número de matrículas em um período em que o Brasil estava ganhando um formato urbano.

No que tange à Educação Especial, a lei de 1961 aparece pela primeira vez atentando para o atendimento a pessoa com deficiência. Segundo Mazzotta (1996) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 4.024/61), no artigo 88, propunha atendimento ao deficiente, “*na medida do possível*”, na educação comum. Este autor nos atenta que a própria legislação já remetia a uma separação entre a educação comum e a educação especial, dando à educação especial uma função de sistema paralelo, não sendo parte integrante do sistema educacional. A lei previa a educação dos excepcionais¹¹, inserida no sistema geral de educação, com o objetivo de integrá-los à comunidade.

Em 1970, a Educação Especial é institucionalizada em nosso país, quando o poder público assume a integração dos alunos com deficiência no sistema comum de ensino, as escolas são influenciadas pela política de normalização¹². Nessa época foram inauguradas as primeiras classes especiais para alunos com deficiência em escolas públicas, embora ainda de forma segregada.

Cabe dizer que a Lei nº 5.692/1971, que altera a LDB de 1961, mostrava uma preocupação com o acesso das pessoas com deficiência à escola, mas reforça o encaminhamento de alunos com deficiências físicas e mentais para escolas e classes especiais.

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Este órgão possibilitou que a Educação Especial estivesse no planejamento das

¹¹ Termo que era utilizado para designar a pessoa com deficiência intelectual na época.

¹² A ideia era de que pessoas com deficiência deveriam dispor de condições de vida o mais próximo possível das de pessoas comuns (MANTOAN, 1997).

políticas públicas, com a criação de subsistemas de Educação Especial nas redes públicas de ensino e com a criação de escolas e classes especiais¹³.

Cabe ressaltar que no início da década de 1970, Médice era o presidente da República e o discurso sobre a educação era pautado na Teoria do Capital Humano¹⁴, investindo-se na educação estaria contribuindo para o desenvolvimento do Brasil. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma a servir às demandas do capital (KASSAR, 2004). Vejamos o que Gallagher esclarece sobre a preocupação com a relação de custo-benefício no investimento em educação:

[...] um retardado é internado entre as idades de 10 e 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado custa ao Estado US\$ 5.000 ao ano, num total de US\$ 250.000 durante toda a vida. A mesma pessoa recebendo educação e tratamento adequado pode se tornar uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Assim, os custos extras representados com a Educação Especial podem ser compensadores quanto a benefícios econômicos maiores. [...] Um adulto retardado e educado pode ganhar US\$ 40 para cada dólar extra gasto com sua educação. (GALLAGHER, 1974, p.100).

O modelo do CENESP se baseou no “*mainstreaming*”¹⁵ que tinha como finalidade integrar alunos com deficiências nos espaços escolares o menos restritivos possíveis. Porém, mesmo esses alunos mantidos em classes comuns para serem escolarizados com seus pares “*normais*” acabavam sendo segregados. Assim, a escola mantinha uma postura conservadora em relação às necessidades educacionais especiais dos alunos. Estes, deveriam se adequar à escola. Desta maneira, se o princípio da normalização previa a integração de pessoas com deficiência na sociedade, o sistema de cascata era uma antítese da proposta da Educação Inclusiva, que apontava para a

¹³ Em 1986, este órgão transformou-se na Secretaria de Educação Especial - SEESP (KASSAR, 2009; 2011). A SEESP foi incorporada como um departamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

¹⁴ De acordo com Schultz (1964) o investimento em educação aumentaria a produtividade dos trabalhadores e o lucro do país. Para saber mais consultar: Mincer (1958), Becker (1993) e Frigotto (1993).

¹⁵ O termo *mainstreaming* significa fluxo, corrente ou tendência principal. No Brasil, foi traduzido como *integração*, mas, por questões conceituais, optamos por manter a grafia original. *Mainstreaming* foi promulgada nos Estados Unidos no ano de 1977 e assegurou as pessoas com deficiência uma educação pública (MENDES, E. 2006).

necessidade de adaptação da escola à singularidade dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O modelo de integração, isolava o aluno com deficiência na classe especial, e o contato com seus pares não-deficientes acontecia em poucos momentos. A “promoção” para a classe comum era difícil, na medida em que o sucesso na escolarização dependia do aluno. Nas escolas não se buscavam as razões para um baixo rendimento escolar e o aluno com deficiência intelectual era responsabilizado por não aprender devido às suas condições orgânicas, ou problemas emocionais e sociais. A integração só absorvia aqueles que se enquadravam no modelo de “aluno ideal” e os demais, que não aprendiam, eram encaminhados para a classe especial ou escolas especiais (GLAT; PLETSCHE, 2012).

Carmo (1998) nos atenta que, a questão da integração extrapola os muros da escola porque não se refere apenas aos aspectos educacionais, englobando questões que permeiam a qualidade de vida como o acesso à saúde, à alimentação e à cultura. Os alunos com deficiência não ingressavam no sistema de ensino porque a Educação Especial não estava em consonância com a escola comum, mantendo nas classes especiais uma lógica própria, com currículo diferenciado. Classes segregadas não contemplavam a diversidade, ao contrário, eram destinadas ao convívio daqueles que apresentavam diferenças significativas no desenvolvimento, com prejuízos ao processo de aprendizagem. De acordo com Glat e Blanco (2011) esse tipo de atendimento acabou se transformando em um mecanismo de exclusão dentro das escolas comuns:

As classes especiais, que deveriam ser um meio para o aluno alcançar o ensino comum, tornaram-se um fim em si mesmas. E, mais grave ainda, acabaram virando depósito de alunos que apresentavam problemas de aprendizagem. Em outras palavras, eram “exilados” para as classes especiais alunos com dificuldades de adaptação às exigências de uma escola cujas práticas eram desvinculadas da realidade social na qual estava inserida (GLAT; BLANCO, 2011, p. 22).

Ao ser apartado nas classes especiais, o aluno com deficiência tinha como objetivo ser preparado para ingressar no ensino comum, mas na prática escondia o “*desviante*”, aquele que escapava dos padrões de normalidade.

Enquanto a pessoa está adequada às normas, no anonimato, ela é socialmente aceita. Basta, no entanto, que ela cometa qualquer infração ou adquira qualquer traço de anormalidade para que seja denunciada como desviante (MANTOAN, 1997, p. 20).

Na década de 1980, surgiram muitas pesquisas atreladas à institucionalização da Educação Especial. Pesquisas como a de Emília Ferreiro¹⁶, investigaram a repetência dos alunos da América Latina e constataram que era entre as populações marginalizadas da área urbana ou rural que se encontravam os maiores índices de fracasso escolar. Ferreiro observou que as testagens psicológicas usadas para analisar os distúrbios de aprendizagem baseiam-se somente nos aspectos formais e motores de maneira descontextualizada. Muitos alunos avaliados como “*imatuross*” eram encaminhados para as classes especiais de deficiência intelectual que, com menor sorte, evadiam do sistema escolar (FERNANDES; CORRÊA, 2008).

Apesar do modelo de integração ter representado um significativo avanço na perspectiva educacional para os alunos com deficiência, não conseguiu alcançar o objetivo de integrar esses alunos no sistema comum de ensino com efetiva escolarização. Muitas vezes, a integração acontecia quando os alunos com deficiência, em particular os com deficiência intelectual, eram integrados fisicamente na turma comum. Eles não participavam dos acontecimentos do cotidiano escolar e, dessa maneira, não tinham acessibilidade ao currículo.

O Brasil, na década de 1980, após vinte anos de ditadura civil-militar estava se redemocratizando sob a presidência de Sarney (1985-1990). Embora não tenha sido eleito democraticamente, tinha como propaganda “*tudo pelo social*” e implantou algumas tentativas para melhorar a qualidade de vida da população,

¹⁶ Psicolinguista argentina que desvendou os mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e escrever, o que levou os educadores a rever seus métodos de ensino.

no plano econômico, a implantação da moeda cruzado I e II e as políticas de compensação nas áreas da saúde, educação, entre outras, porém não acabou com a exclusão das pessoas menos favorecidas dentro de um leque de favorecimento de alguns (JANNUZZI, 2004).

A partir de então, houve maior participação da sociedade civil que se organizou em diversas formas de associações, como podemos ver na criação da Coordenadoria para a Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), em 1986, momento em que as pessoas com deficiência participaram, o que não acontecia antes. No mesmo ano foi criada a portaria CENESP/MEC nº 69 que estabeleceu diretrizes para a prestação de apoio técnico e financeiro das instituições públicas e privadas. Kassir (2004) nos aponta que seu discurso era contraditório no momento em que a Educação Especial foi vista como um campo de reivindicações de direito, mas ainda pelo viés assistencialista, característica presente nas instituições ao longo dos tempos.

Durante esta reestruturação foi aprovada a Constituição Federal em 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069/90, garantindo proteção e direitos a este público. Com relação a Educação Especial, a Constituição Federal de 1988 apontava para a preferência do Atendimento Educacional Especializado na rede comum de ensino e a municipalização do ensino fundamental obrigatório.

Assim, apesar dos entraves pontuados, o cenário estava sendo preparado para a Educação Inclusiva, com a busca de alternativas menos segregativas de inserção escolar, que tivessem o objetivo de escolarizar o aluno com deficiência e aqueles com necessidades educacionais especiais, com promoção acadêmica.

1.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO PRESSUPOSTO FILOSÓFICO E POLÍTICO NA GARANTIA DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

As políticas educacionais sobre a educação apresentaram avanços importantes no contexto da Educação Inclusiva. Cabe mencionar as três principais diretrizes internacionais que contemplam a questão: a Declaração

Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e, mais recentemente, a Declaração da Guatemala (UNESCO, 1999). Mediante a universalização da educação básica, a Educação Inclusiva, ganhou evidência no cenário internacional e nacional. Pelas influências que as referidas diretrizes internacionais tiveram na legislação nacional, consideramos esses documentos os marcos mais significativos sobre a matéria. Vale registrar que a consigna Educação para Todos nasceu no final do século XIX e início do século XX na Europa e foi cunhada aos moldes neoliberais. Ascendeu no cenário capitalista após as duas guerras mundiais, quando a luta em favor dos direitos sociais cresceu (SANTOS, 1995), tomando concretude com a Declaração dos Direitos Humanos (em 1948), documento assinado por todos os países membros da Organização das Nações Unidas (ONU), que estabeleceu a seguinte premissa: o direito de todos à educação.

A Declaração de Jomtiem (UNESCO, 1990), elaborada durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos¹⁷, na cidade de Jomtiem, na Tailândia, em março de 1990, fornece novas definições e abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem. O documento ressalta a importância da educação como instrumento de universalização do ensino e equidade de direitos, contemplando a diversidade e buscando a redução do preconceito. A Declaração reafirmou o direito de todos à educação, por meio da cooperação internacional que preza pelo progresso social, econômico e cultural, e pela eliminação das barreiras que tornam a vida desigual.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em seu artigo 1º, declara que todas as pessoas, sejam crianças, jovens ou adultos, devem ter o direito de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem, o que consiste o principal objetivo desse documento, como podemos observar no trecho a seguir:

[...] Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os

¹⁷ Promovida pelo Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) reuniu representantes de 155 países.

conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (UNESCO, 1990, p. 2).

Em seu artigo 4º, a Declaração faz menção à importância da escolarização e não da presença física afirmada pela matrícula na escola. Atenta para a importância da aprendizagem significativa que explore a potencialidade dos alunos, em situações diversas, trabalhando habilidades, aptidões e valores.

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula. Frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades (UNESCO, 1990, p. 3).

A diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica, que deve criar e desenvolver possibilidades de aprendizagem durante a vida. Nesse sentido, o artigo 5º da Declaração define que, “*A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento*”, assim, os indivíduos deficientes devem aprender com seus pares não-deficientes e vice-versa. A aprendizagem deve, então, respeitar a diversidade.

O compromisso firmado durante a Conferência Mundial sobre Educação nos remete a importância de uma escola de caráter universal, que contemple as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Tais necessidades contemplam a resolução de problemas da vida diária, de modo

que o indivíduo tenha autonomia em sua vida. Mas como desenvolver tais habilidades nos educandos e em especial nos alunos com deficiência intelectual se a escola está vez mais ofertando menos a este alunado? Os conceitos científicos que a escola deve ensinar são molas propulsoras para a compreensão da realidade que levará a uma educação para a autonomia.

É preciso que eles tenham acesso à educação de qualidade que atendam às suas especificidades e, principalmente, é preciso tomar medidas que garantam a equidade de todas as pessoas, com ou sem qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do processo educativo. A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem deve constituir-se numa responsabilidade comum e universal a todos os povos respeitando a singularidade de cada lugar e as reais necessidades educativas. A declaração final da consigna “Educação para Todos” estabelece:

- a) Universalizar o acesso à educação aos grupos historicamente excluídos, como os pobres, as minorias étnicas, as mulheres e as pessoas com deficiência;
- b) Promover as necessidades básicas de aprendizagem;
- c) Promover a equidade, considerando a qualidade de ensino;
- d) Priorizar a qualidade, garantido a aprendizagem efetiva;
- e) Ampliar os meios e raios de ação da Educação Básica, nesse caso incluindo a esfera familiar e os diversos sistemas disponíveis;
- f) Fortalecer alianças que possam contribuir significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de Educação Básica (UNESCO, 1990, p. 3).

Santiago (2006) alerta que esta declaração seguiu os padrões dos acordos internacionais firmados no pragmatismo da qualidade do ensino aos moldes da teoria do capital humano, ou seja, ao mesmo tempo que há investimento na educação para se chegar a equidade de oportunidades, reconhecendo os direitos particulares e individuais, não há menção sobre o meio social que determina as desigualdades sociais.

No ano de 1994 temos a Declaração de Salamanca, documento oriundo da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na Espanha, que tinha o objetivo de conscientizar os países da necessidade de se discutir e lançar ações

que concretizem os princípios da educação inclusiva. Reafirmou o direito de todas as pessoas à educação, conforme estabelecido na Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948. Tendo como princípios norteadores a ideia de que:

Escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 17-18).

A Declaração de Salamanca aborda que a escola precisa se organizar para receber todos os alunos independente da sua condição humana quando enfatiza que:

O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas (UNESCO, 1994, p.18).

O documento em questão discute a importância da equidade educacional¹⁸, seja para os alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagens, seja para grupos minoritários, bem como o respeito à diversidade. Para Mantoan (2007) a inclusão escolar é a capacidade de compreender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio, de aceitar e conviver com pessoas diferentes, compartilhando experiências que possibilitem seu desenvolvimento social e educacional. A inclusão promove a dignidade humana e o exercício da cidadania, uma vez que, centra a aprendizagem no indivíduo e suas necessidades educacionais especiais, visando diminuir o fracasso e a evasão escolar.

Para que a escolarização ocorra com promoção acadêmica, a escola deve ofertar um ensino que contemplem as necessidades específicas de cada aluno,

¹⁸ Promover a equidade educacional quer dizer dar oportunidade a todos, para que possam desenvolver um nível de aprendizagem previsto na Declaração de Educação Mundial para Todos (UNESCO, 1990).

fugindo da cultura da homogeneização, para garantir uma educação inclusiva de qualidade. A adequação do ensino ao aluno com diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais: recursos pedagógicos, metodologias e currículos adaptados e tempo diferenciado que permita ao aluno aprender conteúdos e realizar avaliações. Portanto, mesmo que a escola ofereça as adaptações necessárias, grande parte dos alunos com necessidades especiais matriculados em classes comuns, bem como seus professores, precisarão de suporte pedagógico complementar.

Outro documento importante é fruto da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência¹⁹, realizada na Guatemala no ano de 1999 (UNESCO, 1999). Nele reafirma-se que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. Esses conceitos foram adotados no Brasil, na forma de Lei, pelo decreto 3.956 de 08 de outubro 2001 (BRASIL, 2001a).

No artigo 3, item j, da Convenção da Guatemala estabelece ainda que *"a justiça e a segurança sociais são bases de uma paz duradoura"*, sabendo que as pessoas com deficiência são estigmatizadas por sua condição orgânica e sofrem preconceito. E o Artigo I, 2ª, do Decreto nº 3.956/01, define:

O termo *"discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência"* significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Sabemos que os indivíduos com deficiência são estigmatizados por sua condição orgânica e física e, por isso, acabam sofrendo restrições nas

¹⁹ Nesta convenção o termo deficiência foi definido como uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

relações sociais. O estigma gera na população um sentimento ambivalente de aversão e culpa, em que o indivíduo passa a se valorizar a partir do comprometimento orgânico que ele não tem. Segundo Glat (1995) as pessoas consideradas “normais” se relacionam com os indivíduos com deficiência, a partir dos sentimentos e representações que os últimos despertam. Na maioria das vezes, tais sentimentos de repulsa e negação ao diferente causam o isolamento da pessoa com deficiência.

É, portanto, de suma importância, que a sociedade seja conscientizada de que as pessoas com deficiência são “indivíduos além do rótulo” e precisam ser respeitadas e não isoladas dos seus pares desiguais. Deve-se lembrar também que suas limitações não são apenas oriundas de características intrínsecas, mas o resultado de um desajustamento entre as funcionalidades do indivíduo e as interações sociais.

As Convenções internacionais de Jomtiem e da Guatemala ocorreram em um momento em que o Brasil buscou se enquadrar no mercado mundial globalizado, na crescente expansão do modelo capitalista de mercado. Ao molde “neoliberal”, nosso país aumentou a importação de bens, serviços e capitais, substituindo o privado pelo público, o que ocasionou problemas econômicos, tais como elevadas taxas de juros, desvalorização da moeda, ampliação da pobreza e problemas educacionais que marcaram o início da década de 1990 (MERCADANTE, 1998).

O governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) priorizou a modernização da economia e a valorização da iniciativa privada com um pacote de reformas de cunho econômico. A busca para ajustar o mercado brasileiro ao mercado mundial, afinando-se com os organismos internacionais nos projetos Brasil Novo, Reconstrução Nacional e o Plano Collor I e II, marcou tal governo pelo desajuste financeiro (LIMA, 2005). No campo da educação seu lema era equidade, eficiência e competitividade, aliando-se a perspectiva vigente. A partir de seu mandato anunciou-se uma educação:

Do ponto de vista ético-político, a educação escolar teria, para os neoliberais, a finalidade de educar a classe trabalhadora para aceitar, como inevitável e até mesmo desejável, a perda da soberania nacional, a desindustrialização, o crescimento do desemprego, a flexibilização das relações de trabalho, a

instabilidade social e a profissional, o agravamento do processo de exclusão social, a perda de direitos historicamente conquistados, e a recorrência à sua restrita participação política como estratégias de convivência social. (NEVES, 1994, p. 212).

Com Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002), houve a implementação de uma reforma de Estado, redefinindo a estrutura política, econômica e administrativa do país, com novas formas de divisão de responsabilidades entre Estado e Sociedade (CARDOSO, 1998), em que o Estado deveria deixar de assumir a “[...] *responsabilidade direta pelo desenvolvimento econômico e social pela via de produção de bens e serviços, para se fortalecer na função de promotor e regulador desse movimento*” (BRASIL, 1995, p.11).

Em seu segundo mandato, Fernando Henrique estreitou as ligações com “o *terceiro setor*”, ou seja, com as instituições assistenciais, organismos ou organizações não governamentais, as ONGs. A complementariedade do serviço público e privado foi anunciada como fundamental para o desenvolvimento do nosso país. A esse respeito Dermeval Saviani nos alerta que:

A orientação dita neoliberal assumida por Fernando Collor e agora pelo governo Fernando Henrique Cardoso vem se caracterizando por políticas educacionais claudicantes: combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não governamentais (SAVIANI, 1995, p. 43).

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) anuncia um crescimento econômico, a redistribuição de renda e a redução da pobreza. Durante os primeiros anos de governo, oito milhões de pessoas teriam saído da extrema pobreza das classes D e E, o que justifica ter dirigido políticas sociais aos setores mais pobres da população (MARQUES; MENDES, 2007).

Na educação o governo de Lula continuou com as ações para cumprir as metas de universalização do ensino básico e adotou uma política educacional que tem sido chamada de “Política de Educação Inclusiva” com a implementação de programas como: “Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” e “Formação de Professores para o

Atendimento Educacional Especializado” que atendem a formação continuada de professores, principalmente na modalidade à distância; "Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social" (BPC), que realiza acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência nas escolas dos alunos beneficiários do programa, até 18 anos; "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais"; "Escola Acessível", para adaptação arquitetônica das instituições; "Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade"; "Programa Incluir". Os programas possuem uma simbiose que tem como objetivo atingir cada unidade das redes escolares dos municípios do país (KASSAR, 2012).

Não queremos discutir todos os programas citados, mas iremos apresentar os que consideramos os mais pertinentes e que foram implantados durante o governo de Lula. No primeiro ano de governo teve início o Programa Federal Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2003), criado com a finalidade de difundir a política de educação Inclusiva nos municípios brasileiros. Inicialmente teve a adesão de 144 municípios polos para atuarem como multiplicadores, mas no final do ano de 2010 o programa atingiu 100% dos municípios brasileiros, segundo dados do Ministério da Educação.

Segundo Pletsch (2011), o que não garante a sua eficácia, porque a estratégia da multiplicação utilizada não tem disseminado a política de educação inclusiva nos municípios de forma a apoiar a formação de gestores e educadores, adotando como princípio a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede comum de ensino.

No contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, foram traçadas medidas e metas para o acesso e a permanência no ensino comum e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, corroborando com a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, 2007).

Em 2008 foi divulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Neste documento a Educação Especial é definida como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta

quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comum do ensino comum. (BRASIL, 2008, p.9-10)

Dentre as principais medidas do documento podemos sinalizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o objetivo de:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2008, p. 10).

O referido atendimento foi regulamentado em 2009 pela Resolução nº 4 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Que define, em seu artigo 1º:

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino comum e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, n.p.)

Assim os alunos público-alvo da Educação Especial devem estar matriculados no ensino comum e o AEE deve ser ofertado em caráter complementar e/ou suplementar no turno inverso, que pode ser realizado em instituições públicas ou do terceiro setor, como ONGs e APAEs.

Esse atendimento desempenha um importante papel no suporte especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam classes comuns de ensino. Mas devemos atentar que seu caráter é complementar e/ou suplementar e não substitutivo.

Pensando na dinâmica escolar e nas definições de currículo, há uma organização curricular que representa uma seleção do que deve ser ensinado. Portanto, “todo currículo é uma opção entre as muitas possíveis. Ele responde e representa recursos ideológicos e culturais definidos, nos quais são priorizados

determinados interesses, visões de mundo, grupos sociais em detrimento de outros” (TORRES, 1994, p. 17). Sendo assim, nas palavras de Tomaz Silva (1999, p. 14) “[...] é saber *qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética, a questão central é: o quê?*”

O currículo é o eixo do processo de ensino e aprendizagem, que é produzido a partir das demandas da sociedade, que é dotada de cultura. Corroborando com essa ideia, Sacristán (1999, p. 61) afirma que:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Ampliando o debate e trazendo as inquietações de Tomaz Tadeu da Silva, o que de fato compõe o currículo no atendimento educacional especializado? Qual conhecimento e de que forma ele é ensinado?

O AEE deve ser um espaço de produção de conhecimentos científicos em articulação com o currículo, mas, muitas vezes, este espaço é usado como temporário, funcionando como reforço escolar (PLETSCH, 2011). É preciso que haja a colaboração entre o ensino especial e comum, a fim de atender as demandas específicas de cada aluno. Esta articulação é possível quando há planejamento e reflexão sobre a prática pedagógica com investimento na especialização dos professores. Para Pletsch (2011, p. 49):

A sala de recursos multifuncionais não pode ser tomada como a solução para todos problemas e dificuldades enfrentados pelas escolas para promover o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos, como muitas vezes os documentos oficiais nos querem fazer acreditar.

A Política de Educação Inclusiva está em crescente expansão. Avançamos muito ao deixar de segregar este público que foi historicamente excluído, mas ainda temos muito o que caminhar para que os alunos com necessidades educacionais especiais aprendam com promoção e desenvolvimento acadêmico. Para Ribeiro (1998), o problema é que nem sempre há um compromisso com a qualidade nessas políticas e a preocupação de seus

gestores está muito mais voltada à ordem quantitativa do que qualitativa, tanto porque a educação, a nível de custos e funcionamentos, está atrelada às demandas do capital.

1.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Conforme pensavam os gregos, os paradigmas podem ser definidos como modelos, exemplos abstratos que materializam de modo imperfeito no mundo concreto (MANTOAN, 2006, p. 13).

A deficiência intelectual já passou por diferentes nomenclaturas ao longo da história: Idiota, no século XIX; Debilidade mental e infradotação, no século XX; e Imbecilidade e retardo mental (com níveis de comprometimento: leve, moderado, severo e profundo) e Déficit intelectual e cognitivo, no final do mesmo século (PLETSCH, 2010). As denominações recebidas sofrem influência de diferentes áreas do saber como educação, psicologia, antropologia, medicina entre outras. Classificá-la não é tarefa fácil, pois a deficiência não diz respeito somente às bases biológicas do indivíduo, mas também é uma construção social estabelecida de acordo com os valores culturais vigentes.

Para Ribas (1983, p. 17), o traço biológico do indivíduo é considerado normal quando seu organismo tem suas estruturas preservadas e, na visão social, *“a sociedade é entendida como um corpo estruturado, o qual tem órgãos, sendo que cada órgão tem função social muito precisa”*. Assim, Fernandes (2010) aponta que, ao considerarmos um indivíduo com deficiência intelectual, devemos considerar as condições ambientais e culturais nas quais ele está inserido. Em ambas as visões, biológica e social, o que se espera é o equilíbrio no funcionamento das estruturas que as compõem. Em certa medida, o modelo social e o modelo biológico se opõem nas causas que utilizam para fundamentar a sua visão sobre a deficiência.

O modelo médico reconhece na doença, ou na limitação, o princípio norteador que permeia as desigualdades sociais vivenciadas pelos indivíduos com deficiência. A causa do descrédito vivenciado por estes indivíduos está nele mesmo, em função da sua condição médica. Porém, na visão social, a

deficiência é um problema coletivo e não individual, no qual as desvantagens vivenciadas pelos indivíduos é o resultado da incapacidade da sociedade em prever e se ajustar à diversidade (OLIVER, 1990). O homem se desenvolve dentro de uma cultura, na própria história da humanidade e nas representações já existentes.

Desta maneira, a deficiência é vista com estranheza pelas pessoas, porque foge do padrão de normalidade, uma vez que ela se mostra como um desequilíbrio à norma estabelecida e, conseqüentemente, acaba despertando os sentimentos de repulsa, raiva, pena e outros provocados pela aversão a alteridade. Ao refletir sobre esta questão, Glat (1995, p. 21) expõe que *“o rótulo do deficiente é outorgado a um indivíduo não apenas em função de suas características orgânicas, mas sobretudo do papel social que ele representa”*.

Durante muito tempo foi relegado ao indivíduo com deficiência, sobretudo àquele com deficiência intelectual, o estigma da incapacidade, passando a ter o seu papel social limitado, em suas oportunidades educacionais, sociais e afetivas. O indivíduo com deficiência aprende desde muito cedo a ser incapaz, dependente e viver uma vida “excepcional” (GLAT, 1995). Este papel é ensinado e muitas vezes estimulado pela própria família, que acaba infantilizando a pessoa com deficiência intelectual, deixando de criar oportunidades para seu desenvolvimento, eternizando-o como criança.

Próximo dos padrões ideológicos de normalidade, estabelecidos pela sociedade em questão, um indivíduo é mais aceito socialmente. Caso contrário, se próximo dos padrões considerados desviantes, um indivíduo com deficiência intelectual é estigmatizado, o que implicará nas interações sociais e acabará sendo rotulado pela diferença, desumanizando suas relações, condenando-o ao descrédito. Ao analisar o papel social da pessoa com deficiência na sociedade capitalista, Aranha (1995) aponta que o descrédito atribuído a estas pessoas é resultado da improdutividade que eles representam para a sociedade. Assim, o desvio não é visto somente pelo ponto de vista social, mas também econômico, uma vez que essas pessoas não contribuem para mover a economia do país. A desvalorização social do indivíduo com deficiência intelectual advém do seu comportamento, tido como desviante,

pautado na concepção médica da deficiência, ainda tão arraigada em nossa sociedade.

A partir dessas considerações em nossa pesquisa, adotaremos as indicações da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID) que caracteriza a deficiência intelectual:

[...] pela limitação significativa tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo que se expressam nas habilidades conceituais, sociais e práticas. A deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade (AADID, 2010, p. 1).

Cabe esclarecer que, a AADID foi fundada em 1876 e, conforme indicou Avila (2015), desde sua primeira proposta em 1921, passou por diversas revisões em: 1933, 1941, 1957, 1961, 1973, 1977, 1983, 1992, 2002, 2007. A AADID conta com uma equipe de distintos profissionais de diversas áreas e pessoas da comunidade (DE CARVALHO; MACIEL, 2003; VELTRONE, 2011, FONTES *et al*, 2011; BRAUN, 2012).

A AADID vem influenciando a definição do conceito de deficiência intelectual internacionalmente e no Brasil, inspirando as definições de propostas educacionais que rompem com o modelo estático de deficiência que considerava apenas parâmetros do quociente de inteligência (QI). Vale salientar que, conforme as indicações de Pletsch (2012a), o conceito usado na legislação brasileira é o adotado pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) em que a deficiência intelectual é *“originada antes dos dezoito anos de idade caracterizada pelas limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo”* (AAMR, 2006, p. 20). Tem como referência cinco dimensões de análise, conforme Pletsch (2010):

I - Habilidades intelectuais: Concebida como à capacidade de raciocínio lógico, planejamento, compreensão de ideias complexas, pensamento abstrato, rapidez na aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência.

II - Comportamento adaptativo: Considera o conjunto de habilidades práticas, sociais e conceituais esperados para a sua idade ou grupo social.

III - Participação, interações, papéis sociais: Considera a participação das pessoas com deficiência intelectual na vida comunitária, considerando seus papéis sociais.

IV- Saúde: Condições de saúde física e mental considerando os fatores etiológicos.

V - Contexto: Considera os ambientes que as pessoas vivem, família, comunidade, escola e como acontece seu funcionamento nesses contextos.

A definição se orienta em uma perspectiva multidimensional e ecológica, considerando aspectos ambientais, culturais, dificuldades e potencialidades dos indivíduos e, que na medida em que recebem apoios e suportes necessários, oportunizam o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual, que apresentam demandas específicas e necessitam da colaboração do ensino comum e da Educação Especial.

Sendo assim, a condição de deficiência intelectual não pode determinar o limite de desenvolvimento do indivíduo (OLIVEIRA, 2007), pois, na medida em que são ofertados os apoios necessários, há uma melhoria na qualidade de vida dessas pessoas, sempre considerando as especificidades da deficiência intelectual.

Atualmente, a AADID se preocupa com diagnósticos de deficiência intelectual equivocados, pois, ao determinarmos que um indivíduo tem uma deficiência intelectual estamos, muitas vezes, condicionando-o ao fracasso. Isto porque, apesar dos avanços, ainda estamos imersos no modelo médico. Muitos profissionais que atendem estas pessoas ainda acreditam que a deficiência intelectual é uma doença incurável e, por isso, não investem no seu desenvolvimento (ESCÓRCIO, 2008).

De acordo com Veltrone e Mendes (2011), a terminologia deficiência intelectual ainda não está claramente compreendida em nosso país. Estes pesquisadores constataram que embora o Ministério da Educação recomende a identificação desses indivíduos com o termo proposto pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento, não há clareza para definir as características desse alunado, ficando assim, o critério estabelecido por cada escola. A própria legislação, segundo estes pesquisadores, não define critérios específicos para a avaliação e identificação para efeito de escolarização e encaminhamento para o AEE.

Muitos indivíduos, segundo Bairros (2008), são diagnosticados de maneira equivocada, seja por condições culturais ou econômicas desfavoráveis, ou seja, pela aplicação e avaliação do diagnóstico. Neste sentido, alunos com

necessidades educacionais especiais, mas que não possuem deficiência, acabam sendo encaminhados para a classe especial, muitas vezes, comprometendo sua escolarização e seu convívio social. Para melhor compreendermos esta relação, faz-se necessário discutirmos como este aluno aprende.

1.4 BASES BIOLÓGICAS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O cérebro é a essência do que somos. É ele que define tudo o que chamamos de humanidade, as características e os comportamentos, e ao mesmo tempo nos identificam como indivíduos únicos e também parte de uma espécie. Ao mesmo tempo que nos dá esta assinatura quase egoísta de individualidade, ele nos garante o pertencimento a um coletivo. É acessível para as pessoas e para o resto da humanidade, e poucas coisas no universo que a gente saiba, tem essa característica (NICOLELIS, 2008, p. 28).

O desenvolvimento do sistema nervoso central está relacionado com a estimulação do ambiente. É nele que são desenvolvidas as habilidades do indivíduo como as capacidades linguística, sensorial, motora e cognitiva. Este aprendizado provoca a formação de circuitos formados por neurônios que auxiliam ao cérebro nas capacidades de percepção, interpretação e associação de estímulos.

Durante o aprendizado o cérebro produz mais conexões sinápticas. A aprendizagem pode ser compreendida em termos de mudanças na forma como os neurônios estão conectados. Para Vigotski (2011, p, 55) *“o aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas”*.

De acordo com essa perspectiva, as alterações nas ligações sinápticas estão relacionadas à influência ambiental que, pela plasticidade funcional do cérebro, proporciona a mudança de comportamento do indivíduo com deficiência intelectual com base na experiência.

O cérebro é responsável pela organização dos dados para que as respostas adaptativas se associem ao conhecimento que o indivíduo já possui. Dessa maneira, o nosso cérebro é capaz de interagir com o meio e, ao longo da vida,

o indivíduo adquirir capacidades de desenvolvimento que envolvem aprendizado, associação de ideias, memória, raciocínio lógico e abstrato. Quando os indivíduos estão expostos a ambientes estruturados estão propensos a desenvolver habilidades cognitivas específicas de cada cultura e a aquisição dessas habilidades possuem tempos diferenciados, podendo levar semanas, meses ou anos (LURIA, 1973).

Assim, o processo de construção do conhecimento envolve sensações, percepções e representações mentais que se alteram nas relações que o indivíduo estabelece com o mundo. Para Luria (1976) as bases biológicas do aprendizado estão presentes no desenvolvimento do indivíduo, mas se complementam com estímulos do ambiente em uma relação mutável construída historicamente. Vigotski (1998) corrobora com Luria na medida em que afirma que as bases biológicas antecedem e sustentam a evolução cultural, contribuindo para o desenvolvimento humano e a aprendizagem na construção do conhecimento. Para Vigotski a aprendizagem e o desenvolvimento são processos distintos e não devem ser vistos de forma congruente. Contudo, o desenvolvimento do indivíduo não pode ser compreendido de forma unilateral, mas na relação entre estes dois processos. Para ele o indivíduo se desenvolve nas interações do cotidiano, sendo que a aprendizagem e o desenvolvimento estão enraizados na relação que o indivíduo estabelece com o meio histórico-cultural e na transformação deste meio.

O homem introduz estímulos artificiais, confere significação a sua conduta e cria com ajuda dos signos, atuando de fora, novas conexões com o cérebro. [...] introduzimos como suposto em nossa investigação um novo princípio regulador da conduta, uma nova ideia sobre a determinação das relações humanas, o princípio da significação, segundo qual o homem que forma de fora conexões no cérebro, o dirige e através dele, governa o seu próprio corpo (VIGOTSKI, 1997, p.85).

Tomando essas indicações, iremos discutir as contribuições da perspectiva histórico-cultural para a aprendizagem do indivíduo com deficiência intelectual.

1.4.1 O início da perspectiva histórico-cultural

Ao pensarmos na escolarização de pessoas com deficiência na perspectiva histórico-cultural devemos compreender um pouco sobre o nascimento desta teoria, uma vez que a produção de conhecimento científico, para Vigotski, está relacionada a um período histórico em que sua teoria foi influenciada principalmente pelo marxismo e os ideais políticos e filosóficos da União Soviética.

A abordagem histórico-cultural, que tem Vigotski como seu maior expoente, foi desenvolvida nas relações com seus colaboradores, entre eles, Luria e Leontiev. Juntos formaram a “troia intelectual” cuja influência foi determinante para traçar o caminho da educação na União Soviética e, posteriormente, suas contribuições no Brasil, no início da década de 1990, quando suas obras começaram a ser traduzidas para a língua portuguesa.

Na obra de Vigotski há uma visão multidisciplinar do saber. Seus trabalhos tiveram grande abrangência, passando pela literatura, cinema, arte, filosofia, linguagem, psicologia e ciências humanas, não constituindo assim, um sistema fechado de conhecimento (FICHTNER, 2010).

Ele viveu em uma sociedade que valorizava extremamente a ciência e a educação, pensada de forma coletiva para solucionar demandas sociais e econômicas na Rússia. A psicologia, a pedagogia e a pedologia²⁰ não poderiam ser elaboradas isoladas das necessidades sociais exigidas pelo governo. Suas obras evidenciavam a sua preocupação em produzir uma ciência que contribuísse para a educação (FICHTNER, 2010). Seus estudos no campo da Educação da criança com defeito²¹ não remontam apenas a uma opção acadêmica, mas refletia o período histórico em que a Rússia estava vivendo, revolução e guerra civil delineavam o cenário da época. As crianças, em decorrência deste processo, ficavam abandonadas nas ruas devido às condições que suas famílias se encontravam. Seus pais haviam sido mortos ou tornaram-se fugitivos de guerra. Dessa maneira, as crianças encontravam-se sem aparato social, educacional e familiar.

²⁰ Campo científico cujo objetivo era estudar a criança como ser humano total (FICHTNER, 2010).

²¹ Termo utilizado pelo autor em sua obra Fundamentos da Defectologia.

Neste contexto surgiram na Rússia centros de reabilitação e escolas especiais para crianças com deficiência. Vigotski, já nesta época, atentava para o perigo de uma pedagogia reducionista que acabava por não escolarizar os alunos. Góes (2007) ao analisar sua obra, Fundamentos da Defectologia, apontou que ele já criticava as práticas escolares da escola especial, que submetia os alunos a treinamentos mecânicos em um ambiente segregado de ensino, em que o foco era nos limites postos pela deficiência, chamado por ele de “pedagogia minimalista”. Podemos dizer que Vigotski contribuiu para o desenvolvimento do homem soviético, sobretudo das crianças, que vivia um período crítico face a guerra e para o progresso da sociedade em que vivia. Buscava sobretudo contribuir na elaboração de programas educacionais que investissem nas potencialidades dos indivíduos. Sua abordagem histórico-cultural apresenta características multidisciplinares na medida em que busca resolver problemas sociais de maneira prática. No que se refere a abordagem na perspectiva histórico e cultural Fichtner (2010, p. 9) analisou que:

"Cultural" significa que a sociedade organiza a partir do seu nível de desenvolvimento os problemas e as tarefas com as quais cada indivíduo desta sociedade deve confrontar-se. Isto significa também que a sociedade oferece as possibilidades e proibições do acesso a todos os instrumentos e meios materiais e mentais que permitam soluções. Tanto as possibilidades de acesso como de proibição são determinadas pelos grupos de poder que controlam as sociedades, e isto não foi estudado exhaustivamente na abordagem histórico cultural, talvez, devido aos problemas políticos existentes na época. "Histórico" significa que estes meios e instrumentos foram elaborados em um longo processo da história social dos homens.

Assim, a abordagem de Vigotski reflete o entrelaçamento entre o individual e o coletivo em que há uma contínua transformação nas interações sociais, compreendendo que a aprendizagem propulsiona o desenvolvimento. É na escola que as formas mais elementares de pensamento vão dando lugar às formas mais superiores, através do ensino, intervenções pedagógicas e planejamento. Vigotski (2010) ao analisar as formas elementares e superiores, remete-se a um conjunto de funções estabelecidas pelo psiquismo humano. A primeira, está no campo da natureza, comum aos homens e animais. A segunda, corresponde a características humanas ligadas à cultura. Dessa maneira,

entendemos que para o indivíduo elaborar conceitualmente o pensamento, suas funções psicológicas superiores precisam estar desenvolvidas, pois, a cada conceito que o indivíduo se apropria, ele reelabora os seus conhecimentos já adquiridos.

Acreditamos ser tarefa da escola ofertar condições para que todos os alunos construam formas mais elaboradas de pensamento, saindo dos conceitos cotidianos e avançando para os conceitos científicos que são próprios do espaço escolar. Ao pensar no papel da escola e na construção de conceitos científicos, Padilha (2002, p. 8) afirma que:

A elaboração não é um processo natural, nem fruto da memorização de definições. Se assim acontece, tudo o que fosse ensinado, falado, aconselhado, teria resultado imediato de aprendizagem e mudanças radicais da vida. A elaboração conceitual de conceitos científicos ou morais (de valores) é produção cultural. É relativo a cultura, à história da humanidade e a história pessoal, à sociedade e ao poder. São produzidos nas relações concretas da vida social, em um tempo e espaço específicos.

Construir formas mais elaboradas de pensamento é um processo em que os conceitos cotidianos e os conceitos científicos se influenciam mutuamente. Porém, a formação de conceitos é um processo distinto daquele vivido nas experiências cotidianas. É uma relação categorial com o objeto do conhecimento. Nas palavras de Vigotski (2000, p. 241):

O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância, talvez a primordial, do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conhecimentos científicos.

Os alunos, quando entram na escola, sabem muitas coisas e usam a palavra para expressarem seus pensamentos, mas, na maioria das vezes, não se apropriaram dos conceitos científicos que são fundamentais para compreenderem a sociedade, a cultura, a sua família, ou seja, a si mesmos e a realidade que os cerca. Em alunos com deficiência intelectual que apresentam dificuldades na organização do pensamento devido à dificuldade de abstrair e

generalizar a construção de conceitos científicos, requer que o professor conheça as demandas de seus alunos e, a partir deste olhar atento, propicie situações de aprendizagem que contribuam para este processo.

Com relação ao ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, Julio Ferreira (1993) atenta para a falta de clareza dos materiais e métodos a serem usados pelo professor e, conseqüentemente, não há parâmetros definidos para realizar a sua avaliação educacional. Portanto, a aprendizagem e a conseqüente avaliação acabam por limitarem-se à busca de um diagnóstico para o aluno, que justifique o seu fracasso escolar. Vigotski (1997, p. 44) nos atenta que o *“destino da personalidade, em última instância, não é o defeito em si, senão suas conseqüências sociais, sua realização sócio-psicológica”*.

Nessa direção, Smolka, Góes e Pino (1997) discutiram a importância da perspectiva histórico-cultural na medida em que não negam que os aspectos biológicos contribuem para o desenvolvimento do indivíduo deficiente, mas atentam que eles não são determinantes na sua trajetória. O indivíduo não se desenvolve sozinho, mas nas trocas que estabelece no meio histórico-cultural. Sendo assim, a escola precisa superar as barreiras culturais que foram construídas por um olhar de descrédito sobre as pessoas com deficiência intelectual e criar condições de ensino que potencializem a aprendizagem. Vejamos o que Smolka e Laplane dizem a respeito:

Em vez de centrar a atenção na noção de defeito ou lesão que impede ou limita o desenvolvimento, coloca o esforço em compreender de que modo o ambiente social e cultural pode mediar as relações entre as pessoas com deficiência e o meio, de modo que elas tenham acesso aos objetos de conhecimento e à cultura (SMOLKA; LAPLANE, 2005, p. 82).

Por isso, o ideário do movimento de inclusão escolar não pode encerrar-se na presença desse alunado na escola. É preciso que eles aprendam e tenham progressão acadêmica, caminhando para uma vida autônoma e cidadã. Esta inserção proporciona um momento de reflexão, na medida em que toda a escola precisa se reorganizar e os professores reverem suas velhas convicções de ensino. Estes, então, passam a criar pedagogicamente e buscar estratégias de aprendizagem que deve atingir o potencial de cada aluno, desafiando-o.

Não podemos mais conceber o modelo médico que estigmatiza o aluno pelas suas dificuldades ou por aquilo que Vigotski chamou de *defeito*.

A essência do ser humano está na sua incompletude e singularidade. Dessa maneira, não podemos enxergar o outro a partir de nós mesmos. As bases biológicas não determinam o sucesso ou fracasso do indivíduo, mas a sua efetiva participação no meio histórico-cultural. Por isso, entendemos a escola como espaço de aprendizado também para os alunos com deficiência e os profissionais da escola precisam superar essa visão mecanicista, que também é uma construção histórica, e criar mais condições de aprendizado, já que o mesmo acontece, segundo Vigotski, da relação do sujeito com o mundo social.

1.5 A FORMAÇÃO DE CONCEITOS

Ao pensarmos a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, nos reportamos a um público-alvo que utiliza estratégias de elaboração de pensamentos específicas, que para se desenvolverem academicamente precisam de intervenções pedagógicas e *mediações* de um adulto ou de uma pessoa mais experiente.

Acreditamos que o processo da elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual ocorre a partir do constante processo de mediação, que se realiza através da interação entre os indivíduos, professor/aluno e/ou aluno/aluno, o que envolve o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais, para Vigotski (2000), se originam das relações humanas e das trocas coletivas. Vigotski, Luria e Leontiev (2014) corroboram com o pensamento de Vigotski (2000), na medida em que compreendem que as formas superiores de comportamento consciente deveriam acontecer nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior.

Essas relações são mediadas pelos sistemas simbólicos, os *signos*, que são representações internas sobre os objetos. Os números são exemplos de *signos* usados na representação de quantidade. Assim, a mediação acontece na relação com o outro, pois o outro é indispensável no processo de desenvolvimento do indivíduo. Para Pino (2000) o outro é a condição para o desenvolvimento.

Nessa direção, entendemos que a capacidade de elaborar conceitualmente o pensamento, torna o indivíduo capaz de se relacionar com o mundo e com seus pares e interpretar a realidade que o cerca. Em indivíduos com deficiência intelectual esse postulado é sinônimo de desenvolvimento escolar e inclusão social. A este respeito, Vigotski assim se manifesta:

O pensamento em conceitos é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos, já que a natureza dos mesmos não se revela na contemplação direta de um ou outro objeto isolado, senão por meio dos nexos e relações que se manifestam na dinâmica do objeto, em seu desenvolvimento vinculado a todo resto da realidade. O vínculo interno das coisas se descobre com ajuda do pensamento por conceitos, já que elaborar um conceito sobre algum objeto significa descobrir uma série de nexos e relações do objeto dado com toda a realidade, significa incluí-lo no complexo sistema de fenômenos (VIGOTSKI, 1996, p.79).

Para que o indivíduo consiga conceituar, relativizar, realizar operações lógico-matemáticas ele precisa ter se apropriado das funções elementares. Segundo Souza (2009) as funções elementares são aquelas de natureza biológica comum entre homens e animais, como por exemplo, o reflexo. As funções superiores são aquelas produzidas no enlace entre o indivíduo e a sociedade, sendo assim próprias do homem, entre elas: a capacidade de fazer cálculo, tocar um instrumento musical, ler, comparar e generalizar. Os desenvolvimentos das funções psicológicas superiores dependem da concretização das funções elementares.

Vigotski (1997) salienta que os entraves encontrados na aprendizagem e, conseqüentemente, na apropriação de conceitos pelos indivíduos com deficiência intelectual, não se restringem somente ao caráter orgânico, mas, sobretudo, nas condições desfavoráveis de desenvolvimento e aprendizado em que são expostos. Dessa forma, distingue a deficiência primária da deficiência secundária. A primeira é de ordem biológica e a segunda de ordem social. Para ele o desenvolvimento do sujeito depende da relação que o indivíduo estabelece com o meio social. Em suas palavras:

O que se observa em termos do desenvolvimento da maioria dos indivíduos com algum diagnóstico de deficiência seria, no meu

entender, decorrente da ausência de uma educação adequada. A deficiência primária converte-se secundária em certas condições sociais. A lesão cerebral converte-se ou não em deficiência mental em certas condições sociais, **pois não há nenhum aspecto onde o biológico possa se separar do social** (VIGOTSKI,1997, p.71, grifo nosso).

Sabendo que a escola é um espaço de apropriação e socialização do conhecimento, e acreditando que o indivíduo se desenvolve em condições sociais concretas, a escola passa a ter um papel insubstituível no desenvolvimento dos indivíduos com deficiência intelectual com a criação de metodologias e avaliações que favoreçam a apropriação do conhecimento (FERREIRA; FERREIRA, 2004). Não é o aluno que deve adequar-se à escola, mas, ao contrário, a escola em tempos de inclusão precisa estar preparada para a diversidade, proporcionando a mudança de comportamento, proporcionando ao aluno com deficiência intelectual o que lhe falta.

No seu tempo, Vigotski foi precursor ao olhar o indivíduo pelas suas possibilidades de desenvolvimento, conforme seus estudos, aquilo que o indivíduo é capaz de fazer sozinho, entendido como desenvolvimento real, e aquilo que ele pode realizar com o auxílio do outro, zona de desenvolvimento potencial (ZDP), que mais tarde poderá realizar sozinho a partir de interações que promovam a sua aprendizagem. A ZDP é o que está por ser desenvolvido no aluno e onde o professor atua mediando o processo de aprendizagem.

Vigotski observou a escolarização de crianças deficientes e não-deficientes e apontou a necessidade da criação de estratégias para a aprendizagem de alunos com deficiência. Contudo, não significa a elaboração de atividades simplistas que não contribuam para a aquisição de novos conceitos.

Os conceitos *cotidianos* são adquiridos no cotidiano, nas experiências práticas e nas situações informais de aprendizagem e os conceitos *científicos* na escola. Para Friedrich (2012) os conceitos cotidianos relacionam-se com as coisas do mundo, como veremos adiante na análise dos conceitos sincréticos e complexos. Os conceitos científicos diferem dos espontâneos por serem generalizações de segunda ordem, pois sua relação com o mundo é feita sempre por intermédio de outro conceito.

Vigotski (2010) ao analisar a apropriação do conceito científico analisa a sua relação com os objetos e com outros conceitos. Para o autor, os conceitos científicos ancoram-se nos conceitos cotidianos estabelecendo uma dependência. Os conceitos existem entrelaçados dentro de um sistema de conceitos. Ilustrando esse pensamento, no qual o conceito científico é uma generalização da generalização, analisaremos a representação abaixo discutida por Vigotski (2010).

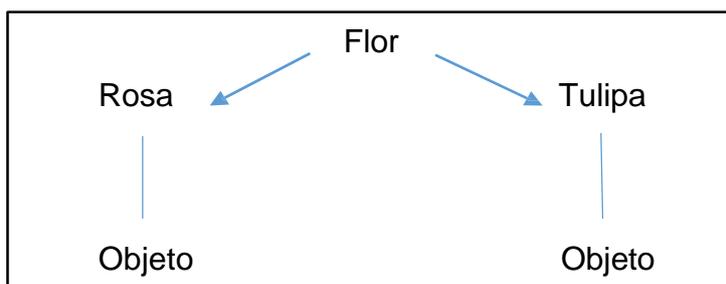


Figura 1 - Formação de conceitos científicos (VIGOTSKI, 2010)

Flor é o conceito normalmente utilizado pela criança no campo das experiências cotidianas. Desde muito pequena ela reconhece uma flor pela sua concretude, mas as generalizações *rosa* e *tulipa*, que especificam um tipo de flor, requerem uma abstração maior porque englobam especificidades dentro de uma categoria de pensamento. Ela passa a dominar os conceitos científicos quando se torna capaz de operar dentro de um sistema de conceitos reconhecido socialmente, organizando diversas palavras hierarquicamente. Vigotski (2010), ao analisar estas generalizações, reconhece que uma criança muito pequena ainda não é capaz de usar o conceito *flor* como tendo um sentido mais geral com relação aos conceitos *rosa* e *tulipa*, porque o que permanece são os conceitos cotidianos advindos da experiência prática.

Vigotski (2010) aponta para a necessidade de o desenvolvimento do conceito científico ser privilegiado no sistema escolar, uma vez que revelam uma maneira de representar ideias e objetos no mundo. É papel da escola desenvolver as funções psicológicas superiores dos alunos através da apropriação de conceitos e relações lógico-abstratas, linguagem, entre outras habilidades.

Acreditamos que o referencial histórico-cultural de Vigotski rompe com o paradigma da incapacidade e enxerga o indivíduo com deficiência intelectual

além das limitações orgânicas dadas, advindas, elencadas pela visão clínica até então, ou ainda presentes sobre o olhar para esse desenvolvimento.

1.5.1 O lugar da palavra

Uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra (VIGOTSKI, 2010).

A elaboração de conceitos foi apresentada por Vigotski em sua obra *Pensamento e linguagem* (2010), em que ele discutiu o papel da aprendizagem como princípio norteador da elaboração conceitual que é sempre mediada pela palavra e pelo signo. Na elaboração conceitual a palavra é, primeiro, mediadora do processo, para depois se tornar símbolo do conceito. A criança explora o real, o material sensorial, e opera intelectualmente sobre ele, orientada pela palavra em funcionamento nas interlocuções (VIGOTSKI, 2000, p.50).

Conceituar, requer a internalização²² das funções psicológicas superiores e a capacidade de generalizar e abstrair. A tomada de consciência pelo sujeito desdobra-se no ato de pensar, quando ele adquire a capacidade de expressar-se utilizando a linguagem, o cálculo e o desenho. Tais atividades são desenvolvidas num exercício contínuo das funções psicológicas superiores como o desenvolvimento da atenção, memória, lógica, percepção e formação de conceitos. Baquero (1998, p. 36) nos conta que:

O desenvolvimento [...] quando se refere à constituição dos Processos Psicológicos Superiores, poderia ser descrito como a apropriação progressiva de novos instrumentos de mediação ou como o domínio de formas mais avançadas de iguais instrumentos [...] Esse domínio implica reorganizações psicológicas que indicariam, precisamente, progressos no desenvolvimento psicológico. Progressos que [...] não significam a substituição de funções psicológicas por outras mais avançadas, mas, por uma espécie de integração dialética, as funções psicológicas mais avançadas reorganizam o funcionamento psicológico global variando fundamentalmente

²² Para Vigotski (2011, p. 56) o conceito de internalização remete-se a reconstrução interna de uma operação externa.

as inter-relações funcionais entre os diversos processos psicológicos.

O processo de *internalização* consiste numa série de transformações de ordem psíquica que, através do uso de *instrumentos* e *signos*, cria novas conexões para as funções psicológicas superiores. Inicialmente quando a criança é pequena ela utiliza os signos como recurso externo para mediatizar sua relação com a realidade, posteriormente, essa atividade vai dando lugar ao processo de internalização que pode ser exemplificado pelo ato de apontar. Num primeiro momento, essa atividade consiste em um ato de aproximação com o objeto em uma tentativa de pegar algo. Neste estágio inicial, quando a criança estende as suas mãos em direção ao objeto faz parecer que ela o deseja. Quando a mãe se aproxima para auxiliar a criança, o gesto de apontar, ganha outro significado para a criança, que ao apontar para tal objeto, espera reação de outra pessoa presente, para que esta, pegue tal objeto para ela. Quando a criança tem consciência que seu movimento terá uma resposta, pegar o objeto, ela terá internalizado o gesto de apontar (VIGOTSKI, 2011, p.56).

Esta discussão torna-se pertinente para o nosso trabalho, na medida em que, o ato de conceituar requer atividades de internalização do *significado* da palavra em um determinado contexto social. O conceito de internalização é abordado por Smolka (2000) quando ela relaciona o conceito com os de *apropriação* e *significado*. Para a autora, o conceito de apropriação remonta a ideia de tomar para si, apropriar-se de algo externo, das práticas sociais e da cultura. Assim, não podemos negar que a palavra é um instrumento de mediação do aprendizado e as relações do indivíduo com o meio histórico-cultural é feita pelos signos que auxiliam no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Os símbolos e os signos são criados como meios auxiliares da atividade psicológica e são chamados por Vigotski de instrumentos psicológicos. Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo passa a utilizar estas representações mentais (símbolos e signos internos) que substituem os objetos do mundo real; gradativamente, as representações, lhe permitem lidar mentalmente com estes objetos, fazendo relações, computando, comparando, lembrando dos objetos reais, na ausência deles. A relação do homem com o mundo, mediada pelos signos, liberta-o da

interação concreta com os objetos reais. Portanto, quando o homem cria os símbolos, a fala e os signos, ele aumenta o seu domínio sobre si mesmo e sobre os outros, pois desenvolve as suas funções intelectuais (lembrar, comparar, contar etc. (FERREIRA, I. 2009, p.5).

Em outros termos, o conceito é iniciado pela palavra, que, quando internalizada, torna-se signo, predominando as relações lógico-abstratas e não mais as experiências concretas. Seu uso afeta a atenção, a percepção, as operações sensório-motoras (VIGOTSKI, 2010, p.41) e introduz o objeto dentro de um sistema de representações. Já segundo Vigotski, a palavra tem seu lugar na formação de conceitos que se inicia na infância e se concretiza na fase da adolescência. Mas nos indivíduos com deficiência intelectual, este processo ocorre de maneira diferenciada, muitas vezes, apresentam atrasos ou distúrbios na linguagem, o que acaba dificultando a sua escolarização.

Nesta perspectiva, Luria e Yudovich (1985) constataram que o desenvolvimento intelectual está relacionado com o desenvolvimento da linguagem. Os autores compararam o desenvolvimento da linguagem em crianças neurotípicas, o qual se estabelece por volta dos cinco anos de idade, com o de crianças com deficiência intelectual, em que a fala encontra-se prejudicada devido ao atraso na linguagem, impossibilitando a participação desta na construção de novas conexões. Assim, para construírem funções de abstração e generalização, precisam ser estimuladas com atividades desafiadoras em contextos formais e não-formais de aprendizagem.

A partir destas considerações, Vigotski *et al* (2014) nos atenta para o perigo de uma pedagogia que não seja prospectiva. Em uma pesquisa realizada por ele e seus colaboradores com crianças *mentalmente atrasadas*²³, que tinham pouca capacidade de elaboração conceitual, os professores optaram por limitar o ensino destes alunos à utilização de recursos visuais, uma vez que, não seriam capazes de chegar a abstração. Após muitas experiências foi constatado que a exclusão de atividades e recursos que levariam ao pensamento abstrato acabou por consolidar tal dificuldade nos alunos, não os

²³ Optamos por deixar a terminologia usada pelo autor na obra.

levando à superação. Vigotski, ao analisar o papel da escola no desenvolvimento do indivíduo, nos aponta que:

A criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma de pensamento abstrato, e por isso a tarefa da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta (2014, p.113).

Pesquisas de Padilha (2001), Stefen (2003) e Cruz (2004) constataram a importância da estimulação da linguagem para a formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual, pois, é através da comunicação e da interação social que os indivíduos se desenvolvem como ser social e como sujeito/aluno.

Contudo, a construção conceitual não é um processo passivo ou uma simples formação por associação. Não é um constructo inerte, é mutável, estando em constante transformação, ganhando significado de acordo com o contexto histórico-cultural que faz parte, auxiliando na resolução de problemas, na relativização e generalização do conhecimento.

O conceito não é simplesmente um conjunto de conexões associativas que se assimila com a ajuda da memória, não é um hábito mental automático, mas um autêntico e completo ato do pensamento. Como tal, não pode ocorrer com o auxílio da simples aprendizagem, senão que exige que o pensamento da criança se eleve em seu desenvolvimento interno a um grau mais alto para que o conceito possa surgir na consciência (VIGOTSKI, 2000, p. 184).

Luria (1986), assim como Vigotski, afirma que essa tarefa só é possível por meio da palavra, que através da sistematização do pensamento consegue atingir níveis mais elaborados, saindo do *sentido*, referência ao objeto a partir das experiências individuais, e transitando para o campo do *significado*²⁴, que é a introdução do objeto em um sistema de enlaces. *Sentido* e *significado* são construções distintas. A primeira se relaciona com o significado individual da palavra que tem relação com um momento ou dada situação e por significado entendemos “os sistemas de relações que se formaram no processo histórico e

²⁴ Vigotski em sua obra *Pensamento e Linguagem*, publicada no ano de 1934, discutiu pela primeira vez a diferença entre significado e sentido.

que se encerra na palavra” (LURIA, 1986, p. 45). Ambos estão presentes na elaboração conceitual.

Por significado categorial das palavras, que sai do campo da experiência objetual, entendemos a capacidade de não apenas substituir ou representar objetos, para abstrair e generalizar as suas características. A palavra não somente substitui uma coisa, também a analisa, a introduz em um sistema de complexos enlaces e relações. Chamamos de elaboração categorial ²⁵ a capacidade de abstrair, analisar e generalizar que a palavra possui (LURIA, 1986, p. 36).

Em síntese, a elaboração conceitual implica pensamento verbal e lógico, que explora a linguagem, na medida em que formula abstrações e generalizações para solucionar um dado problema e hierarquizar objetos dentro de uma categoria geral. Luria (2010) aponta que o pensamento conceitual é flexível porque os sujeitos transitam de um atributo a outro, construindo categorias. Classificam objetos pela substância (animais, flores), pelo material (madeira, metal), pelo tamanho (grande e pequeno) e por outras propriedades. Esta capacidade de transitar de um pensamento ao outro, mudando de categoria, é a característica da elaboração conceitual.

Nesta perspectiva, Vigotski (2010) e Luria (1986) discutiram os caminhos que o indivíduo percorre até chegar à elaboração conceitual. Para os autores elaborar conceitualmente depende do desenvolvimento da atenção, memória, abstração, capacidade de comparar e diferenciar, todas, funções superiores.

Apresentarei, brevemente, os estágios de desenvolvimento de conceitos em Vigotski para refletirmos como ocorre o processo de elaboração conceitual. Foi nesse contexto que, em suas investigações, Vigotski (2000), baseado em um método experimental e fundamentado pela teoria marxista, comparou o processo da formação de conceitos na infância, na adolescência e na fase adulta. O autor observou o curso do desenvolvimento de conceitos com o trabalho de diversas figuras de cores, formas e tamanhos distintos, que continham no verso de cada imagem palavras escritas sem nexos. Aos sujeitos, cujos esquemas em desenho foram ofertados, foi solicitado que os organizassem. Vigotski concluiu que a elaboração conceitual se constitui em três

²⁵ Ao referir-se à elaboração conceitual, Luria (1986) utiliza o termo categorial.

estágios básicos, os quais ele subdividiu em três etapas de formação dos conceitos sincréticos e cinco formas do estado dos complexos.

1º Estágio - Agregação desorganizada - É o primeiro passo realizado pela criança na formação de conceitos, onde ela agrupa objetos sem categorizá-los, ou seja, a criança junta os objetos de maneira vaga para solucionar uma tarefa. Nas palavras de Vigotski:

[...] essas relações sincréticas e o acúmulo desordenado de objetos agrupados sob o significado de uma palavra também refletem os objetivos na medida que estes últimos coincidem com as relações entre as percepções ou impressões da criança (2010, p. 75).

Nesta fase, a criança nomeia distintos objetos, usando a mesma palavra, a partir das impressões subjetivas sem estruturação de maneira aleatória. Vigotski (2010) aponta que a elaboração de conceito passa pelos três estágios. Primeiramente, os amontoados sincréticos são realizados pela criança em um movimento de tentativa e erro que é vivenciado pela experimentação. Em seguida, a criança já utiliza o recurso visual para determinar a posição dos objetos que experimenta. Por último, a criança já vivenciou as fases anteriores, usando a imagem sincrética para elaborar uma distinção mais complexa, juntando os objetos com mais coerência.

2º Estágio - Pensamento por complexos - Neste estágio os indivíduos agrupam os objetos em algumas características que os diferenciam, associando os objetos a partir de impressões concretas e não somente pelas impressões subjetivas. Há capacidade objetiva de compreensão entre os objetos e as pessoas. A experiência direta com o objeto é marcada por relações concretas e não abstratas (VIGOTSKI, 2010). Esta fase subdivide-se em cinco estágios que não ocorrem de maneira simultânea, sendo difícil de apontar o início e o fim de cada um deles no processo do pensamento: 1) complexo associativo - a criança agrupa os objetos que se assemelham ou pela proximidade dos mesmos; 2) complexo de coleções - a criança agrupa os objetos pela sua impressão concreta em sua vivência prática e pelas características que os tornam diferentes; 3) complexo em cadeia - a criança agrupa os objetos pelas

características isoladas dos mesmos; 4) complexo difuso - os agrupamentos são realizados por conexões que não são determinadas; 5) complexo de pseudoconceitos - as crianças elaboram o pensamento através de palavras, referindo-se a objetos concretos que estabelecem conexões com sua lógica subjetiva. Nesta fase a criança começa a pensar conceitualmente, embora não tenha esta consciência, elabora generalizações.

3º Estágio - Formação de conceitos - Nesta fase o indivíduo conscientiza-se da atividade mental, em que o grau de abstração deve permitir operações de generalização e diferenciação sem recorrer ao concreto. Esta fase se subdivide em dois momentos: 1) o pensamento por abstração - atividade que o indivíduo agrupa objetos por semelhança e 2) os conceitos potenciais - que o indivíduo agrupa a partir de características de um objeto, tendo a sua formação pela percepção ou pela experiência. Quando o agrupamento é realizado a partir da percepção, utiliza-se a semelhança entre os objetos. No agrupamento pela experiência agrupa-se os objetos de acordo com a sua funcionalidade. A este respeito, Vigotski aponta que a capacidade de formar conceitos não necessariamente contempla a capacidade de defini-los.

Mesmo depois de ter aprendido a produzir conceitos, o adolescente não abandona as formas mais elementares; elas continuam a operar ainda por muito tempo, sendo na verdade predominantes em muitas áreas do seu pensamento (2010, p. 68).

Ou seja, diante destas considerações podemos dizer que o simples ato de nomear um objeto, por exemplo, não constitui a elaboração conceitual, para ela se caracterizar o indivíduo precisa categorizá-la dentro de sistemas reconhecidos socialmente. É pensar em uma categoria sem precisar da concretude do objeto. Luria (1986) aponta que quando o indivíduo relaciona o objeto apenas pelas suas características a relação torna-se objetiva, ficando na elaboração de *conceitos imediatos*, chamados por Vigotski de *conceitos espontâneos*, não recorrendo a abstração, ficando no campo da experiência prática, na relação que o indivíduo tem com o objeto a partir das suas vivências cotidianas. Entretanto, quando o indivíduo insere o objeto dentro de um sistema

de categorias, ele o conceitua, o que Vigotski chamou de *conceitos científicos*, sem precisar recorrer ao concreto, porque o ato de conceituar requer a capacidade de abstrair e generalizar, próprio do pensamento conceitual.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

- Analisar a formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual para a construção de um guia para professores a partir dos pressupostos histórico-culturais.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Refletir sobre a participação dos alunos com deficiência intelectual nas propostas pedagógicas a partir da escala de envolvimento do aluno;
- Analisar a formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual, matriculados nas classes iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas da rede regular de ensino, no município de Belford Roxo, localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, utilizando as provas de investigação de conceitos de Luria.

3 MATERIAL E MÉTODOS

Não há ninguém que veja a verdade sem ser com os olhos, e os olhos são sempre os olhos de alguém (VATTIMO, 2001. p. 3).

Neste capítulo apresentaremos o caminho metodológico percorrido na pesquisa. Para investigarmos se os alunos com deficiência intelectual incluídos em classes comuns de ensino estão se apropriando dos conceitos científicos presentes nos conteúdos escolares, empregamos a abordagem histórico-cultural, fundamentada nas contribuições de Vigotski (2011; 2010; 2000; 1997; 1995; 1993; 1989) e Luria (1973; 1976; 1986; 2010) e os referenciais da pesquisa qualitativa com enfoque no estudo de caso.

Foram sujeitos da pesquisa dois alunos com deficiência intelectual que estão cursando os anos iniciais em classes comuns de ensino no Município de Belford Roxo. Como instrumento para a coleta de dados utilizamos os instrumentos descritos no quadro a seguir:

Quadro 1 - Instrumentos de coleta de dados

INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	LOCAL	PERÍODO
Observação participante com registro em diário de campo	Sala de aula comum e sala de recursos	4 observações com cada sujeito nas disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências e educação física com aproximadamente 50 minutos de duração cada encontro.
Escala de envolvimento do aluno	Sala de aula comum	–
Provas de conceitos de Luria, usando filmagem	Sala de recursos	Aplicação individual, de uma hora com cada sujeito, no total de 2 encontros.

Fonte: Elaborado pela autora.

As observações na sala de aula comum e no Atendimento Educacional Especializado foram realizadas mediante roteiro de observação (PLETSCH,

2010), sendo na sala de aula comum, a partir da escala de envolvimento do aluno. No decorrer da pesquisa, privilegiaremos algumas variáveis como as práticas de ensino e aprendizagem e a apropriação dos conceitos científicos pelos participantes. A seguir apresentamos o roteiro de observação.

Quadro 2 - Roteiro de observações de campo

Aluno: _____
Idade: _____ Ano escolar: _____
Breve descrição da turma: _____
Interação do aluno com a professora: _____
Interação do aluno com os colegas: _____
Atividades propostas pela professora: _____
Atividades realizadas pelo aluno (com ou sem auxílio): _____
Aspectos que mais chamaram atenção: _____
Demais informações relevantes: _____

Fonte: Pletsch (2010).

Cabe ressaltar que a pesquisa foi realizada no âmbito do grupo de pesquisa “*Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem*”, por meio do projeto “*A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*”, financiado pelo programa Observatório de Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que envolve uma pesquisa em rede de três programas de pós-graduação das seguintes instituições de ensino: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFFRJ), sede e coordenação geral do projeto; Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)²⁶.

A opção pela investigação no grupo se justifica pela demanda de apoio da equipe de pesquisa já constituída e preparada para a coleta empírica dos dados. Igualmente, é importante mencionar que o projeto, segue as diretrizes éticas em

²⁶ Com financiamento da CAPES.

pesquisa científica conforme a Resolução 196/96 e foi aprovado no Comitê de Ética da UFRRJ, sob o número 7306.

A seguir, expusemos brevemente os pressupostos da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Em seguida o campo pesquisado, Município de Belford Roxo, fornecendo dados gerais e educacionais, bem como das duas escolas que nossos sujeitos frequentam e a caracterização dos mesmos. Por fim, os procedimentos de coleta de dados e análise dos resultados.

3.1 PRESSUPOSTOS DA PESQUISA QUALITATIVA DO TIPO ESTUDO DE CASO

O estudo de caso nos permite investigar o cotidiano escolar, uma vez que o pesquisador fica imerso no campo da pesquisa, podendo ter uma visão aprofundada do problema analisado e ao mesmo tempo multidimensional, podendo descrever e analisar situações do cotidiano escolar sem perder a dinâmica do processo. Vejamos o que Chizzotti (2006, p. 135) nos diz a respeito:

É uma coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real e, tendencialmente, visa auxiliar tomadas de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarecer porque elas foram tomadas ou implementadas e quais foram os resultados.

Para Yin (2005, p. 24) é uma metodologia válida, conforme podemos ver, nas situações em que as questões a serem respondidas são do tipo “*como?*” ou “*por que?*”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e em situações nas quais o foco se encontra em fenômenos complexos e contemporâneos, inseridos no contexto da vida real. Deste modo, o “*como*” se refere de que forma os mecanismos mentais funcionam para a construção dos conceitos científicos e “*como*” a escola está contribuindo para este desenvolvimento.

Chizzotti (2006) nos atenta que o estudo de caso não é uma leitura *ipsis litteris* da realidade, por ser uma leitura interpretativa é sempre um ponto de vista entre o pesquisador e seu objeto de estudo. Sendo *assim* “*um caso pode mostrar*

múltiplas realidades decorrentes do processo de observação, da coleta de dados e das diferentes interpretações do pesquisador” (2006, p. 141).

Os procedimentos da pesquisa estão de acordo com Yin (2005) e André (2005). O estudo de caso permite ao pesquisador produzir conhecimento a partir de pressupostos teóricos iniciais, que vão ganhando concretude a partir da fase exploratória, quando o pesquisador entra em contato com o campo de pesquisa e estabelece os contatos para assinatura dos termos de livre consentimento (Apêndices 7.1 e 7.2) e com seus sujeitos de pesquisa. Em seguida, passa para a fase da coleta de dados e posterior transcrição e análise, por meio da triangulação dos mesmos. Cabe ressaltar que estas fases são flexíveis. A seguir, apresentamos o campo da nossa pesquisa.

3.2 MUNICÍPIO DE BELFORD ROXO: DADOS GERAIS DO CENÁRIO DA PESQUISA

Nossa pesquisa foi realizada no município de Belford Roxo que compõe a região da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, formada por treze municípios que ficam nas proximidades da rodovia BR-116, Rio-São Paulo, e provida por uma malha ferroviária que leva milhares de trabalhadores à outros bairros e cidades da região metropolitana do Rio de Janeiro. É um lugar com pouca infraestrutura em relação a urbanização, saneamento básico, entre outras questões sociais. A economia é local, destacando-se algumas indústrias do ramo químico como a Bayer do Brasil, Termolite e a Lubrizol. Grande parte da população não trabalha no município que reside, conforme Monteiro e Pletsch (2014) esclarecem, Belford Roxo é considerada uma cidade-dormitório, em que uma grande massa de trabalhadores se desloca para trabalhar, principalmente no município do Rio de Janeiro. Assim é composta a Baixada Fluminense conforme exposto no mapa a seguir:



Figura 2 - Regiões da Baixada Fluminense (Disponível em: <http://baixadarj.webnode.com.br/municipios-da-baixada-fluminense>)

O município de Belford Roxo possui uma população de aproximadamente 469.332 habitantes, em uma área de 77,815 km², com uma densidade demográfica de 6.031,39 hab/km² (IBGE, 2015). O quadro a seguir apresenta alguns dados relevantes do *lócus* da nossa pesquisa.

Quadro 3 - Indicadores do Município de Belford Roxo

Indicadores	Município de Belford Roxo
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM	0,684
Produto Interno Bruto - PIB per capita	R\$14.892,76
Valor dos rendimentos mensais per capita por domicílio particular permanente	R\$ 402,50
Valor dos rendimentos por domicílio permanente particular	R\$ 1.600,98
Esperança de vida ao nascer	73,5 anos
Expectativa de anos de estudo	8,88 anos
Estabelecimentos de Saúde	58
Instituições de Ensino	128
Alunos matriculados	63.500

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Segabinazzi *et al* (2015).

Cabe ressaltar que o PIB per capita²⁷ de uma região influencia diretamente no seu desenvolvimento econômico, conforme os dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (PNUD, 2013) e IBGE (2010) podemos perceber que a renda dos domicílios é insuficiente para que as famílias tenham um alto capital de desenvolvimento humano. Para Pletsch:

A região da Baixada Fluminense tem uma realidade social “marcada por baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), evasão escolar e outros problemas comuns às grandes metrópoles brasileiras, como falta de saneamento básico, precariedade do transporte público e violência urbana” (PLETSCH, 2012b, p. 34).

Essa realidade social marcada por baixos índices de desenvolvimento humano - IDH²⁸ considera não apenas os fatores econômicos, mas aspectos políticos, sociais e culturais que influenciam na qualidade de vida de uma população, como o nascimento, a expectativa de vida, saúde e outros, que versam sobre a educação. Vejamos o IDH dos municípios da Baixada Fluminense:

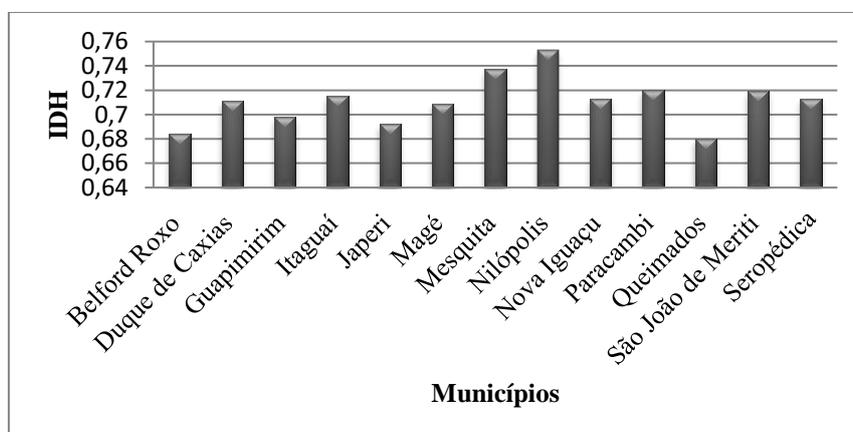


Figura 3 – IDH dos Municípios da Baixada Fluminense de 2010.
Fonte: PNUD (2013).

²⁷ PIB per capita é o produto interno bruto, dividido pela quantidade de habitantes de um país, estado ou região.

²⁸ O IDH - Índice de Desenvolvimento Humano - é usado para medir o nível de desenvolvimento socioeconômico de uma região, considerando a expectativa de vida, educação e renda como condições necessárias para o desenvolvimento humano.

O IDH de Belford Roxo e do município de Queimados são os menores dentre os municípios que formam a Baixada Fluminense, entretanto pela referência do Atlas Brasil²⁹, o município de Belford Roxo recebe a classificação de IDH médio³⁰. Refletindo que este, entre outros fatores, influencia na educação de uma região, apresentaremos a educação no município de Belford Roxo, considerando os fatores expostos.

3.2.1 A educação na rede municipal de Belford Roxo

A Rede Municipal de Ensino público tem 75 escolas com 42.000 alunos (BELFORD ROXO, 2015a). A rede tem um total de matrículas de 35.094 alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (INEP, 2014). Nos anos iniciais do Ensino Fundamental a rede atende um total de 21.988 alunos e nos Anos Finais 8.689 alunos conforme dados do INEP (2014). De acordo com Censo Escolar do município de Brasil (2014) apresentamos o quantitativo de alunos matriculados em cada segmento:

Quadro 3 - Quantitativo de alunos por segmento de ensino

Segmento de ensino	Matrículas
Creche	1.030
Pré-Escola	3.435
Ensino Fundamental (Anos iniciais)	22.060
Ensino Fundamental (Anos finais)	8.717
Educação de Jovens e Adultos – EJA (Correspondente ao Ensino Fundamental) modalidade presencial	4.907
Educação de Jovens e Adultos – EJA (Correspondente ao Ensino Fundamental) modalidade semipresencial	311

Fonte: Belford Roxo (2015b), conforme dados do Censo Escolar de 2014.

O dado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos mostra que a realidade da educação no município está caminhando, mas ainda

²⁹ O Atlas Brasil é um site de consulta do IDHM de indicadores de desenvolvimento humano de estados e municípios brasileiros que podem ser consultados os dados sobre educação, saúde, trabalho, renda entre outros em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013>.

³⁰ A classificação do Atlas Brasil quanto ao IDH é organizada com os seguintes indicadores: índice entre 0 e 0,499 (desenvolvimento muito baixo); índice entre 0,500 e 0,599 (desenvolvimento baixo); índice entre 0,600 e 0,699 (desenvolvimento médio); índice entre 0,700 e 0,799 (desenvolvimento alto) e índice acima 0,800 (desenvolvimento muito alto).

se encontra distante de ser efetiva, conforme os dados do rendimento escolar e as metas projetadas para o município.

Quadro 4 - Evolução dos resultados e metas do IDEB ao longo dos anos.

IDEB - Resultados e Metas- Município de Belford Roxo de 4ª série/5º ano de escolaridade													
Município de Belford Roxo	IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	3.5	3.6	3.7	3.8	3.7	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1	5.4	5.7

Fonte: Disponível em: www.portalideb.com.br.

3.2.2 A educação especial no município

A Educação Especial no município de Belford Roxo teve início no dia 23 de março de 1994 com o Decreto nº236 de 22/03/1994, que estabeleceu a criação da Escola Municipal (E.M.) de Educação Especial Albert Sabin que funcionava em uma sala na E. M. Bairro das Graças, onde eram atendidas crianças com diversos tipos de deficiência em um espaço onde atuava uma equipe multidisciplinar de professores, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, massagistas e as auxiliares (BELFORD ROXO, 2005/2008).

Com o aumento no número de matrículas, a E. M. de Educação Especial Albert Sabin foi transferida para um anexo da E. M. Miguel Ângelo no Xavante, formando turmas específicas de acordo com cada deficiência, com um destaque para o trabalho com os alunos surdos, que, a partir de 1997, adotou uma proposta bilíngue. Cabe ressaltar que a História da Educação Especial deste município começa com a criação de uma escola Especial na época e que a inclusão já estava sendo discutida a nível internacional e nacional.

A partir do ano de 1998, a demanda continuou a aumentar e a E. M. de Educação Especial Albert Sabin foi para um espaço maior no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Casemiro Meireles. Uma parte do prédio foi cedida para Educação Especial, aumentando o atendimento que era de aproximadamente 70 alunos para 170 alunos (BELFORD ROXO, 2005/2008). Dois anos depois, em 27 de junho de 2000, ocorreu outra mudança, quando a

E. M. de Educação Especial Albert Sabin, de acordo com o decreto nº1.429, foi transformada em Centro Municipal de Referência em Educação Especial Albert Sabin, tendo iniciado a construção de sua sede na Rua Celi s/nº, Nova Piam.

No ano de 2004 foi promulgada no município a Deliberação nº 09/CME/04 que estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades no Sistema Municipal de Ensino de Belford Roxo, considerando que a construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um ensino democrático (BELFORD ROXO, 2005/2008). Atualmente a Educação do município funciona com a seguinte estrutura:

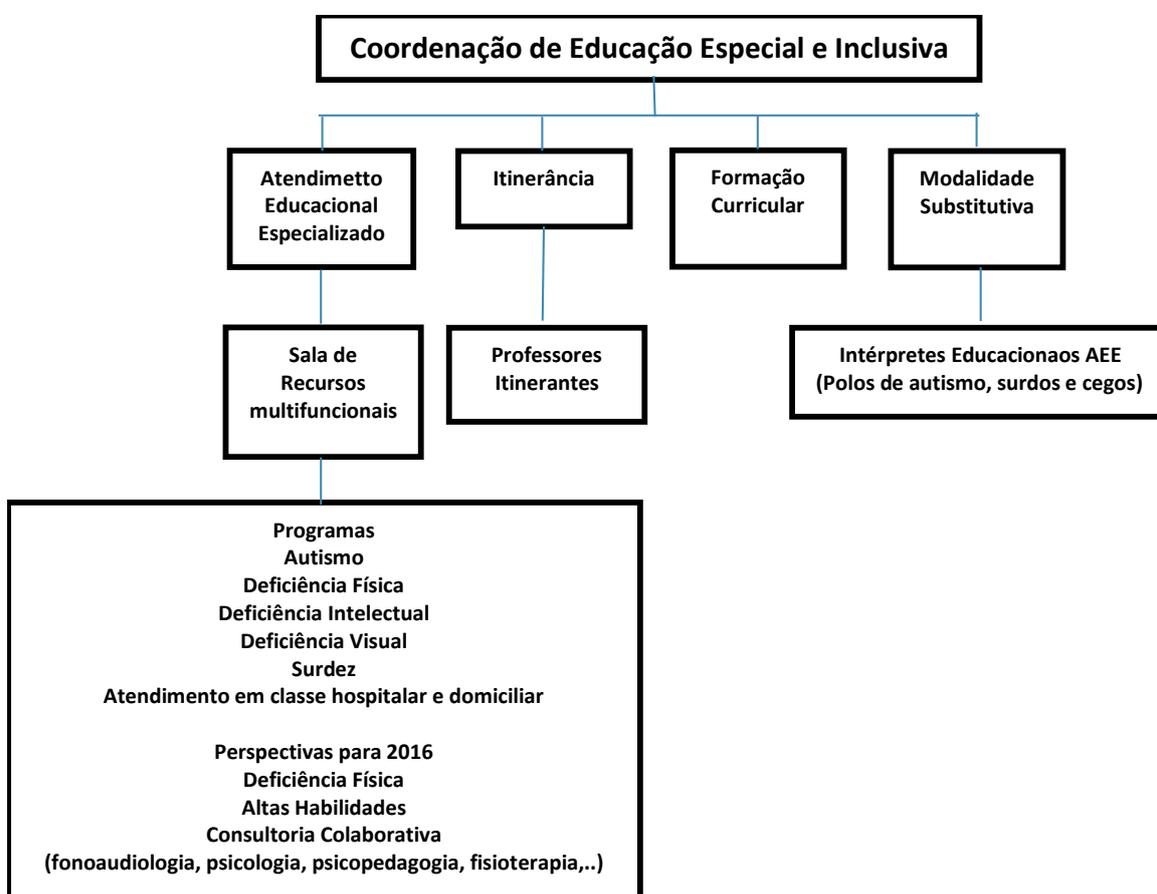


Figura 4 - Estrutura organizacional da Educação Especial no município de Belford Roxo Fonte: Belford Roxo (2015a).

A Rede Municipal de Belford Roxo tem diferentes formas de atendimento aos alunos com NEE, ofertando o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais, programas de Autismo, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Deficiência Visual e Surdez. Atendimento em classe hospitalar e domiciliar, itinerância,

capacitação de professores através das parcerias entre as Secretarias de Educação da Baixada com a UFRRJ e universidades privadas. A modalidade substitutiva conta com um polo de atendimento para alunos autistas, surdos e cegos. Cabe ressaltar que a estrutura não contempla os alunos com altas habilidades e superdotação, embora também sejam público-alvo da Educação Especial, mas tem como meta para o ano de 2016, entre outras, estabelecer uma parceria entre a educação e a saúde. Na Educação Especial temos um total de matrículas, assim distribuídas:

Quadro 5 - Total de matrículas na Educação Especial nas Redes de Ensino de Belford Roxo

Número de alunos matriculados na Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Redes de Ensino em Belford Roxo e Incluídos)									
Redes de Ensino em Belford Roxo		Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed. Prof. Nível Técnico	EJA Fund.	EJA Médio
	Estadual	0	0	0	87	62	0	0	2
	Municipal	4	31	833	110	0	0	49	0
	Privada	2	17	62	14	1	1	0	1
	TOTAL	6	48	895	211	63	1	49	3

Fonte: Belford Roxo (2015b)

Conforme demonstrado acima, temos 833 alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino e 62 alunos nas escolas privadas, totalizando um quantitativo de 895 alunos matriculados nos anos iniciais no município de Belford Roxo.

O gráfico a seguir mostra o quantitativo de alunos público-alvo da Educação Especial atendidos no município. Podemos ver que entre as deficiências temos a deficiência múltipla com o maior percentual de alunos e em seguida a deficiência intelectual.

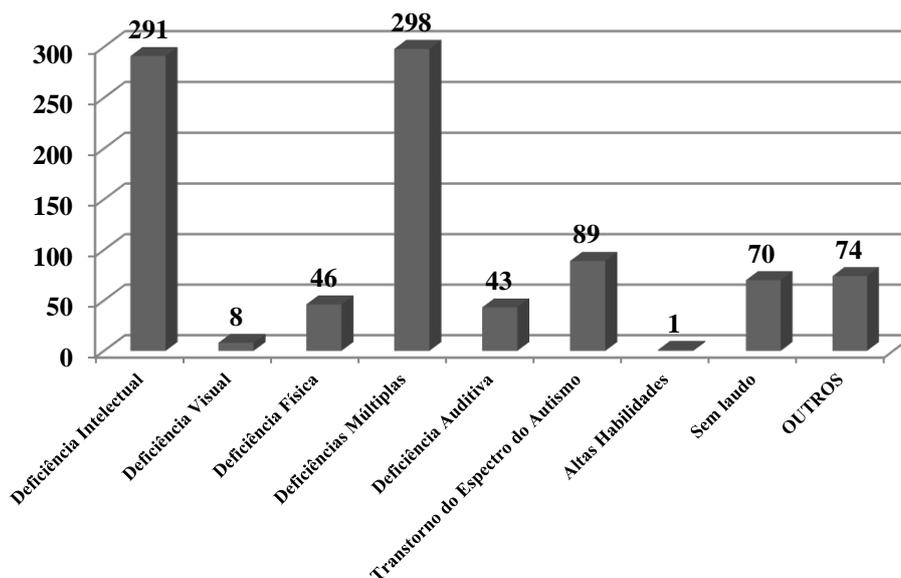


Figura 5 - Público-alvo da Educação Especial atendidos no município de Belford Roxo
 Fonte: Pletsch *et al* (2015)

Com relação a formação dos professores, a rede possui 19% sem licenciatura; 45% com apenas licenciatura; 34% com especialização e 2% com mestrado, conforme dados apresentados no Plano Municipal de Educação (PME) do município:

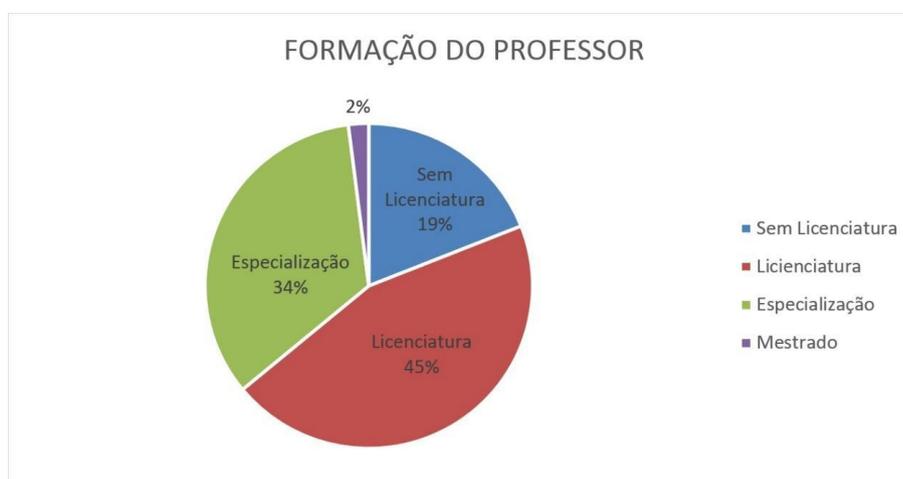


Figura 6 - Formação dos professores no Município de Belford Roxo
 Fonte: Belford Roxo (2015b)

Podemos perceber que a formação dos professores está distante de ser adequada para que atenda as demandas dos alunos com diferentes formas de desenvolvimento humano. Porém cabe ressaltar que apenas 19% dos professores são formados no nível médio, na modalidade normal, para atuar nas

séries iniciais e apenas 2% possuem mestrado. É neste contexto que apresentaremos os sujeitos da nossa pesquisa e as escolas pesquisadas.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Nossos sujeitos de pesquisa são dois alunos (André e Júlio) com deficiência intelectual matriculados em duas escolas comuns de ensino no município de Belford Roxo. Ambos frequentam os anos iniciais e a Sala de Recursos Multifuncionais com Atendimento Educacional Especializado, entretanto André realiza AEE em outra escola. Os nomes apresentados são fictícios, preservando a imagem dos sujeitos.

QUADRO 7 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

NOME	IDADE	SEXO	ANO DE ESCOLARIDADE	DIAGNÓSTICO
André	8 anos	M	2º ano	Deficiência intelectual
Júlio	8 anos	M	3º ano	Deficiência intelectual

Fonte: Informações obtidas com a secretaria da escola no segundo semestre do ano letivo de 2015.

3.4 ESCOLAS PESQUISADAS

As escolas pesquisadas ficam na sub-região de Belford Roxo, Areia Branca, com uma extensão territorial de 9,99 km² e uma população aproximada de 112.441 habitantes (BELFORD ROXO, 2015b). Apresentaremos as escolas de André e Júlio.

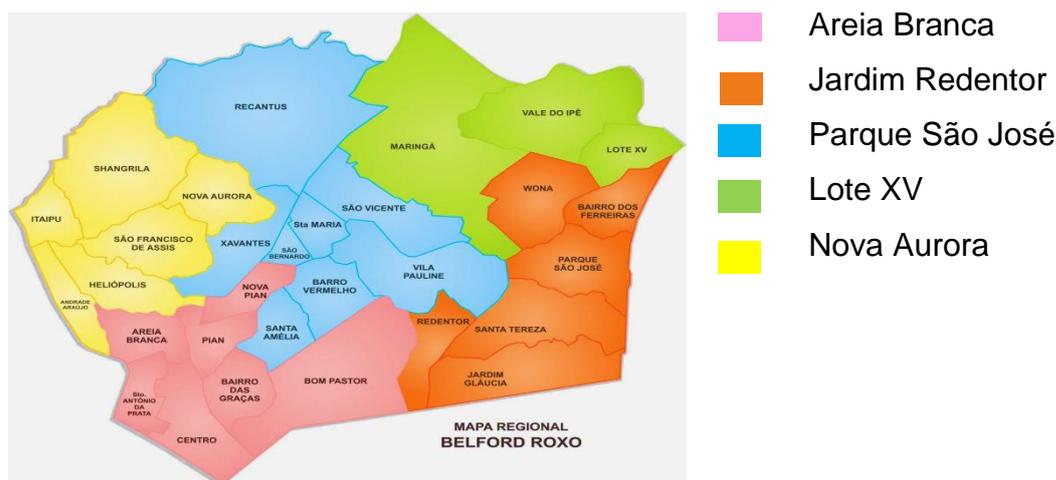


Figura 7 - Mapa das regiões do município de Belford Roxo
 Fonte: Prefeitura de Belford Roxo (2015).

3.4.1 A escola de André

André frequenta a escola comum de Ensino no turno intermediário³¹ no município e frequenta AEE no contra turno em outra escola. Segue um quadro trazendo informações sobre a escola.

Quadro 8 - Caracterização da escola de André (Informações obtidas com a secretaria da escola no segundo semestre do ano letivo de 2015)

Escola "A"	Características
Segmento	Ensino Fundamental
Total de alunos	400 alunos
IDEB de 2013 ³²	3.9
Equipe docente	17 professores: 12 professores dos anos iniciais + 3 professores da Sala de Leitura + 2 professores de Educação Física
Formação da professora regente da turma de André	Formação de professores e licenciatura plena em Pedagogia

³¹ O município de Belford Roxo tinha o horário escolar em três turnos. O turno intermediário começava às 11 horas da manhã e terminava às 15 horas. No ano de 2016 o Ministério Público extinguiu este horário.

³² Dados do Ideb/Inep 2013, obtidos em <http://www.qedu.org.br/cidade/5178-belford-roxo/ideb/ideb-por-escolas>.

Equipe técnico pedagógica	1 Diretora Geral; 3 Coordenadoras pedagógicas: 1 para cada turno escolar 1 Coordenadora de Turno; 3 Orientadoras Pedagógicas; 2 Orientadoras Educacionais; 1 Coordenadora do Programa Mais Educação ³³
Número de funcionários	45
Número de salas	4
Demais espaços da Escola	Pátio descoberto; não há quadra de esportes; secretaria; sala da direção; sala dos professores; sala de leitura; laboratório de informática; refeitório; cozinha; despensa; copa e almoxarifado. Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.
Sala de recursos multifuncionais para (AEE)	Não há

3.4.2 A escola em que André frequenta o AEE

A escola que o aluno frequentava a Sala de Recursos é uma escola especial que faz parte da História do Município de Belford Roxo. A escola já funcionou como um polo de surdos e de deficientes visuais e atualmente este polo fica em outra unidade escolar. É uma instituição em que a escolarização é ofertada em classes especiais em parceria com a área da saúde. A escola possui um ambulatório para atendimentos médicos dos alunos. O quadro a seguir apresenta a escola.

Quadro 9 - Caracterização da escola em que André realiza o AEE

Escola "A1"	Características
Segmento	Educação Infantil Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos
Total de alunos	499
IDEB de 2013	4.2

³³ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Ver em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>.

Equipe docente	68 professores: 49 professores regentes de turma + 4 professores de sala de leitura + 4 professores de sala digital + 2 professores a disposição do Município ³⁴ + turma + 3 professores de Educação Artística + 6 professores de Educação Física.
Equipe técnico pedagógica	1 Diretora Geral; 3 professores, coordenadores de turno; 4 Orientadoras Pedagógicas; 3 Orientadoras Educacionais; 1 Coordenadora do Programa Mais Educação 1 Secretária; 4 Auxiliares de Serviços Administrativos;
Profissionais da Área da saúde	5 fisioterapeutas; 6 terapeutas ocupacionais; 4 fonoaudiólogas; 1 psicóloga; 1 assistente social; 3 enfermeiros; 1 dentista; 1 neurologista; 1 médico geneticista; 1 pediatra;
Número de funcionários	151
Número de salas	30
Demais espaços da Escola	Pátio coberto e descoberto; quadra coberta e descoberta; secretaria; sala da direção; sala dos professores; sala de leitura; laboratório de informática; refeitório; cozinha; despensa; copa e almoxarifado. Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.
Sala de recursos multifuncionais para (AEE)	01
Formação da professora do AEE	Licenciatura plena em Pedagogia e especialização em Educação Especial
Total de alunos atendidos no AEE	9 alunos
Número de alunos com deficiência intelectual atendidos	9 alunos: 4 alunos com deficiência intelectual + 5 alunos com autismo e deficiência intelectual.

Fonte: Informações obtidas com a secretaria da escola no segundo semestre do ano letivo de 2015.

³⁴ Professores à disposição do município são professores que não atuam em sala de aula sendo desviados de função.

3.4.3 A escola de Júlio

A escola, campo da nossa pesquisa, fica localizada na região central do município de Belford Roxo onde se concentra o centro político, administrativo, comercial e financeiro e a Paróquia de Nossa Senhora da Conceição que é a padroeira de Belford Roxo. Segue abaixo um quadro trazendo mais informações.

Quadro 10 - Caracterização da escola de Júlio

Escola "B"	Características
Segmento	Educação Infantil Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos – Supletivo
Total de alunos	553
IDEB de 2013	4.2
Equipe docente	36 Professores: 15 professores regentes de turma + 1 professora do AEE + 1 professor de língua portuguesa + 2 professores de matemática + 3 professores de história + 3 professores de geografia + 1 professor de ciências + 1 professor de educação artística + 3 professores de educação física + 3 professores de inglês + 3 professores de sala de leitura
Formação da professor regente da turma de Júlio	Licenciatura plena em Pedagogia e especialização em psicopedagogia
Equipe técnico pedagógica	1 Diretora Geral; 3 Coordenadora de Turno; 1 Orientadora Pedagógica; 3 Orientadoras Educacionais; 1 Secretária; 1 Agente Administrativo; 5 Auxiliares de Serviços Administrativos 5 Inspetores 5 Merendeiras
Número de funcionários	80
Número de salas	8
Demais espaços da Escola	Pátio coberto; quadra coberta; secretaria; sala da direção; sala dos professores; sala de leitura; laboratório de informática; refeitório; cozinha; despensa; copa e almoxarifado. Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.
Sala de recursos multifuncionais para (AEE)	01
Formação da professora do AEE	Licenciatura plena em Pedagogia
Total de alunos atendidos no AEE	08 do ensino fundamental 1

Número de alunos com deficiência intelectual atendidos	06 alunos com deficiência intelectual + 1 aluno com deficiência intelectual e autismo
--	---

Fonte: Informações obtidas com a secretaria da escola no segundo semestre do ano letivo de 2015.

3.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

3.5.1 Observação participante com aplicação da escala de envolvimento do aluno

Possibilita ao pesquisador atuar diretamente com a situação estudada, permitindo um grande envolvimento com o *locus* pesquisado. No contexto da observação participante, em uma perspectiva holística, as observações com registro em diário de campo buscavam relacionar o problema de pesquisa com o cotidiano escolar, apoiado na abordagem histórico-cultural, registrando as situações vivenciadas, bem como narrativas e atitudes dos envolvidos na pesquisa, observando com um olhar atento às múltiplas facetas apresentadas no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Para Yin (2005) esta modalidade de observação permite ao pesquisador participar ativamente, mas ressalta que é necessário ter cautela na observação, mantendo a imparcialidade diante dos fatos observados, tendo clareza sobre as questões que envolvem o estudo, mantendo-se flexível diante de situações que fogem do esperado no cotidiano escolar. Neste cotidiano da escola como esclarece André (1997):

O pesquisador precisa saber lidar com as percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando, sim, em conta as experiências vividas, mas filtrando-as com o apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos (ANDRÉ, 1997. p. 106)

Martins (2008, p. 24) corroborando com André (1997) atenta que o pesquisador deve ter competência para observar e registrar as informações com imparcialidade, sem contaminá-los com suas próprias opiniões e interpretações. Paciência, imparcialidade e ética são atributos necessários ao pesquisador.

Pautada nestas concepções realizamos as seguintes observações descritas no quadro a seguir:

Quadro 11 - Caracterização das observações realizadas

PARTICIPANTES	ESCOLA	LOCAL	PERÍODO	DISCIPLINAS
André	Escola "A"	Sala de aula comum	Quatro observações	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Educação Física na sala de aula comum
	Escola "A1"	Sala de recursos	Quatro observações	
Júlio	Escola "B"	Sala de aula comum	Quatro observações	
		Sala de recursos	Quatro observações	

Estas observações foram feitas com registro em Diário de Campo, que é assim definido por Triviños (1987, p. 12):

[...] as anotações realizadas no diário de campo, sejam elas referentes à pesquisa ou a processos de intervenção, podem ser entendidas como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, compreenderiam descrições de fenômenos sociais, explicações levantadas sobre os mesmos e a compreensão da totalidade da situação em estudo.

Nos registros iniciais sobre o campo, tivemos o primeiro contato com a direção das escolas e com os professores e os alunos sujeitos da nossa pesquisa. O diário de campo foi feito a partir das sistematizações do roteiro de observação e da escala de envolvimento do aluno. Assim foi possível descrever de forma minuciosa os sujeitos da pesquisa, as narrativas travadas entre as pessoas envolvidas no processo de ensino aprendizagem, professor/aluno e aluno/aluno, atividades e as mediações realizadas pelos docentes na sala comum e na sala de recursos. Bogdan e Biklen (1994) referem-se ao conteúdo do diário de campo como descritivo e reflexivo. O primeiro, como aquele *“em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas”*; e o reflexivo, que é *“a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas idéias e preocupações”* (p. 152). As observações possibilitaram uma radiografia do cotidiano escolar para a posterior análise.

3.5.2 O método de investigação de conceitos de Luria

Aplicamos as provas do método de investigação do desenvolvimento de conceitos proposto por Luria (1986) nos alunos André e Júlio. Este método consiste em ofertar ao aluno as imagens de animais para avaliar em qual etapa da apropriação dos conceitos encontra-se o aluno, considerando as mediações realizadas e a idade, uma vez que, em função da idade e do meio histórico-cultural, seu vocabulário pode ser melhor desenvolvido ou não. Os alunos realizaram as atividades mentais, a fim de categorizá-las dentro de um sistema de enlaces conceituais, considerando o proposto a seguir: o percurso observado para a construção de conceitos, conforme Luria (1986) e abaixo ilustrado na figura:



Figura 8 - Percurso da construção de conceitos
Fonte: Luria (1986).

Foram necessários dois encontros, de uma hora com cada participante, na Sala de Recursos Multifuncionais e todo o encontro foi filmado, transcrito e analisado. Selecionamos doze imagens de animais que representam técnicas de recolha de dados de diferentes categorias presentes na classificação: peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos, conforme exposto a seguir:



Figura 9 - Representação de animais
 Fonte: Pletsch; Mendes; Hostins (2015).

Ofertamos estas imagens – que foram impressas em alta definição, no formato de cartões, com a dimensão de 10cm x 15cm, em papel colorido – para André e Júlio, individualmente e em dias distintos, com o intuito de analisar em qual etapa da construção de conceitos se encontram, ou seja, como o pensamento se organiza pela palavra no processo de formação de conceitos científicos, pois, *“a medida que a criança se desenvolve, mostra-se como se estrutura a consciência, cuja “célula” é a palavra”* (LURIA, 1986, p.57).

O método de investigação de conceitos de Luria (1986), aplicado na nossa pesquisa, exige dos participantes, que eles avancem de um nível inicial para o mais complexo, conforme o exposto a seguir:

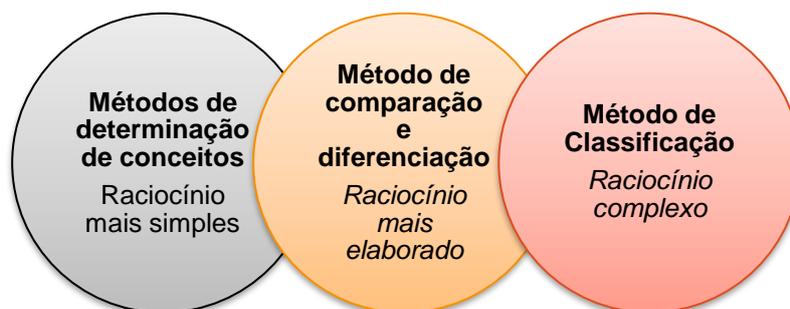


Figura 10 - Etapas das provas de Luria
 Fonte: Elaborada pela autora a partir de Luria (1986).

A seguir, apresentamos as explicações com base em Luria sobre o referido procedimento. Começaremos pelo **método de determinação de conceitos** (LURIA, 1986) que consiste em analisar em qual sistema de enlaces estão os alunos na etapa de seu desenvolvimento infantil. Neste primeiro momento

pontuaremos se os sujeitos ao determinarem o significado de uma palavra estão nas experiências concretas, *enlaces reais imediatos*, ou categorizando as palavras, inserindo-as no estágio de *relações lógico verbais* (LURIA, 1986). É o que Vigotski diferenciou como *conceitos cotidianos*, que são construídos a partir da experiência imediata e os *conceitos científicos* que categoriza o objeto dentro de um sistema lógico-verbal. Os conceitos cotidianos nascem do convívio social e da experiência direta que se orientam por semelhanças estabelecidas pelas experiências concretas e por generalizações isoladas. Os conceitos científicos são ofertados pela escola e sua apropriação requer operações mentais de generalização e abstração. Vejamos o que Vigotski diz a esse respeito:

O desenvolvimento do conceito científico de caráter social se produz nas condições de processo de ensino, que constitui uma forma singular de cooperação sistemática entre o pedagogo e a criança. Durante o desenvolvimento desta cooperação amadurecem as funções psíquicas superiores com a participação do adulto. No campo que nos interessa, este encontra a sua expressão na crescente relatividade do pensamento causal e no fato que o pensamento científico da criança avança até alcançar um nível de voluntariedade, nível que é produto das condições de ensino. A singular cooperação entre a criança e o adulto é um aspecto crucial no processo de ensino, juntamente com os conhecimentos que transmitidos a criança segundo um dado sistema. Estes fatores explicam um amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato que o nível de seu desenvolvimento intervenha como uma zona de possibilidades muito próximas aos conceitos cotidianos, abrindo-lhes caminho e preparando para o seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1993, p. 183).

Podemos exemplificar este método quando pedimos ao aluno que indicasse o significado de uma imagem ofertada pelo pesquisador, conforme apresentamos a seguir:

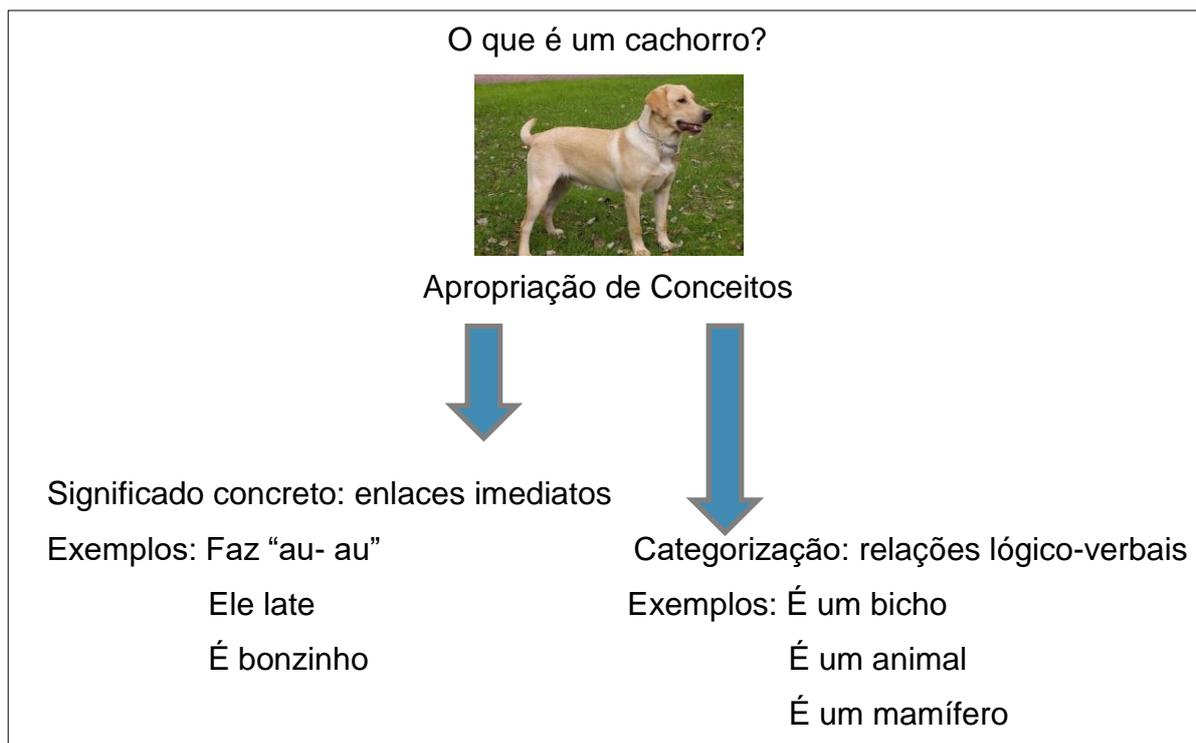


Figura 11 - Categorização de conceitos

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Luria (1986).

O aluno pode responder de duas formas o significado da imagem apresentada pelo pesquisador. Na primeira, o aluno pode, ao olhar a imagem, reproduzir um traço, uma característica em função do objeto apresentado introduzindo-o em sua situação prática, vivenciada, referendando os *enlaces imediatos* (LURIA, 1986). Já no outro tipo de resposta, que se diferencia da anterior, o aluno não relaciona a imagem com uma situação concreta, mas inclui o objeto nas *relações lógicas-verbais* (LURIA, 1986), pois refere-se a um sistema de categorias, conceituando, no caso o cachorro, como um mamífero, por exemplo.

Posteriormente, demos continuidade com a dinâmica, aplicando **o método de comparação e diferenciação** (LURIA, 1986), a fim de perceber a relação lógico-verbal de conceitos nos animais apresentados. Esta fase consistiu em apresentar duas imagens ao aluno e, em seguida, foi sugerido que ele separasse os animais em grupos com características semelhantes, isto é, animais que ele considerasse ter algo em comum. Por fim, foi pedido que os diferenciasse, quando foram ofertadas as imagens de dois animais, conforme exemplo a seguir:



Figura 12 - Método de comparação e diferenciação de conceitos
Fonte: Elaborado pela autora a partir de Luria (1986).

Luria (1986) esclarece que os adultos facilmente conseguem separar o traço comum necessário e categorizar as duas imagens dentro de uma categoria geral determinada, ou seja, os enlaces são lógico-verbais, quando a resposta generaliza e abstrai a palavra: ambos são animais, são animais domésticos, entre outras proposições.

Neste método, Luria (1986) propõe três tipos de provas: a) ofertar ao sujeito duas palavras, imagens ou objetos que pertencem à mesma categoria e convidá-lo a comparar e definir a que categoria pertencem, como no caso da figura 12, por exemplo. A tarefa de comparar e definir não tem um maior grau de dificuldade; b) solicitar que o sujeito encontre a semelhança entre as imagens ofertadas, onde as semelhanças não estão tão visíveis, exigindo maior grau de abstração, como por exemplo, o que há de semelhante, ou seja, de comum, entre o tigre e o coelho? Entre o leão e um cachorro? Por se diferenciarem mais que o exemplo anterior, exige dos participantes maior grau de abstração; c) objetos em condição de conflito, quando as diferenças são mais marcantes que as semelhanças e que possam ser mais fáceis de se relacionar por meio da comparação prática do que por analogia a uma categoria abstrata. Quando ofertados aos alunos, por exemplo, uma baleia e um gato, pois há mais diferenças que semelhanças e exige uma comparação a nível prático, recorrendo a abstração e generalização. Para Luria (1986, p. 63) *“por trás da operação de diferenciação está o pensamento concreto-imediato, mas, quando há a comparação, o objeto é introduzido numa categoria abstrata”*.

E, por último, o **método de classificação**, que é usado em três vertentes, mas nesta pesquisa, nos deteremos apenas na **classificação livre**, que corresponde à segunda variante da prova, que adaptamos para a categoria

animais. Originalmente foram trabalhados por Luria objetos distintos como: animais, vegetais, móveis, entre outros. Ofertamos aos alunos as doze imagens de animais e solicitamos que eles agrupassem por categorias ou por conceitos. Após a ordenação realizada por cada aluno, a pesquisadora solicitou que ele explicasse o motivo de sua organização por grupos, conforme o exemplo a seguir:



Figura 13 - Classificação livre do aluno a partir da coleção de doze imagens
Fonte: Elaborado pela autora a partir de Luria (1986).

Após uma primeira organização, pediu-se ao aluno que explicasse o motivo do agrupamento. Em seguida, solicitou-se novos agrupamentos, sempre com o objetivo de perceber se as respostas reportam-se aos *enlaces imediatos* ou aos *enlaces lógicos-verbais*, quando o aluno recorre a categorias por meio da abstração e, assim, elabora conceitos.

A complexidade ou não das respostas nos dará subsídios para analisarmos a elaboração conceitual dos sujeitos da nossa pesquisa, considerando a realidade vivenciada pelos alunos, partindo do postulado que o conceito deve ser analisado não somente pela palavra em si, mas na relação que os sujeitos estabelecem com o mundo.

3.5.3 A escala de envolvimento do aluno

A escala de envolvimento do aluno foi adaptada e traduzida do original 'The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS – YC' por Cathcart (2011). A escala é um instrumento que nos permite refletir sobre a participação dos alunos

com deficiência intelectual nas propostas pedagógicas através de uma lista de indicadores distribuídos em cinco pontos. A seguir, apresentamos a escala.

Quadro 12 - Escala dos níveis de participação dos alunos nas atividades

NÍVEIS	ATIVIDADE	INDÍCIO
1	Ausência de atividade	Criança inativa, distraída, ausente.
2	Atividade frequentemente Interrompida	Realiza ações com dispersão
3	Atividade mais ou menos Contínua	O aluno está mais ou menos empenhado continuamente na atividade, que é interrompida sempre que um estímulo mais interessante surge.
4	Atividade com momentos Intensos	O aluno faz um grande esforço mental, quando a atividade é rotineira e importante para ele, levando-o a permanecer engajado a maior parte do tempo.
5	Atividade mantida Intensamente	Envolvimento máximo do aluno quando está engajado nas ações e no material. Os estímulos circundantes não o distraem.

Fonte: Oliveira-Formosinho; Araújo (2004).

Para tal investigação observamos as aulas das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e Ciências. O quadro a seguir mostra as atividades propostas em cada aula.

Quadro 13 - Descrição das atividades propostas nas aulas

SUJEITOS	ESCOLA	DATA	AULA	ATIVIDADE
André	Escola "A"	10/08/2015	Língua Portuguesa	Composição textual
		11/08/2015	Matemática	Números cardinais e ordinais
		01/09/2015	Educação Física	Percurso com obstáculos

		02/09/2015	Ciências	Partes de uma planta
Júlio	Escola "B"	07/08/2015	Língua Portuguesa	Nenhuma atividade direcionada ao aluno. Para a turma, atividade de gramática.
		14/08/2015	Matemática	Adição e subtração
		03/09/2015	Ciências	Animais vertebrados e invertebrados
		17/09/2015	Educação Física	Nenhuma atividade direcionada ao aluno. Pula corda, arremesso na cesta e futebol

As observações com registro em diário de campo foram usadas como aporte para preenchimento da escala de envolvimento (Anexo 8.9), que é uma ficha individual usada para cada sujeito da nossa pesquisa, composta com os seguintes itens: número de sessão e hora, tipo de atividade do dia (pedagógica, entretenimento, outras), momentos de espera do aluno (individual ou coletiva), áreas do conhecimento, conteúdos/habilidades desenvolvidas e o nível de envolvimento. No corpo da ficha, a partir das observações com registro em diário de campo e registro fotográfico, descrevemos detalhadamente as atividades realizadas nas aulas com ênfase na relação de ensino aprendizagem, mediações realizadas pelos professores e as interações dos alunos com deficiência intelectual nas atividades propostas. Para esta identificação foram usadas cores como proposto por Cathcart (2011), para diferenciar as questões de mediação, falas e cenas que são indicativas de sinais de envolvimento e para sinais de interação. Dessa forma, utilizamos as seguintes cores:

-  Para representar cenas e falas dos momentos de mediação do professor com o aluno;
-  Para as cenas e falas que evidenciassem o nível de envolvimento do aluno nas atividades pedagógicas;
-  Para as cenas e falas que evidenciassem momentos e sinais de interação do aluno com as atividades e com os colegas.

Figura 14 - Cores como aporte de identificação de sinais de envolvimento e para sinais de interação

Fonte: Cathcart (2011).

Para melhor compreensão do leitor e análise dos dados, identificamos os núcleos temáticos que deram origem as categorias temáticas de análise, a partir do material coletado, considerando os objetivos da pesquisa e o referencial teórico, conforme o quadro a seguir:

Quadro 14 - Núcleos temáticos e categorias temáticas de análise

Núcleos temáticos	Categoria temática de análise
Participação	Interação nas atividades pedagógicas
Formação de conceitos	A construção de conceitos científicos pelos alunos
Mediação	Estratégias utilizadas pelas professoras e pelos alunos na construção de conceitos

No processo de análise, realizamos a triangulação dos dados, elencando alguns episódios que contemplaram a discussão da nossa pesquisa. Advindo de outro campo do saber, a triangulação para Duarte (2009) tem o objetivo de traçar a convergência entre pontos. Este termo veio da topografia, passando pela psicologia³⁵ e sendo usada de maneira mais flexível nas Ciências Humanas e Sociais. Denzin e Lincoln (2006), Günther (2006), Jensen e Jankowski (1993) concordam que a triangulação de dados permite um olhar sobre diferentes enfoques, compreendendo a fundo o objeto pesquisado, sendo um caminho pertinente para a validação da pesquisa. Para Denzin e Lincoln (2006, p. 20) a triangulação permite:

³⁵ Para uma compreensão mais detalhada consultar: Campbell e Fiske (1959).

[...] a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas “age” no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas.

É nesta perspectiva que corroboramos com Pletsch, quando ela afirma que a triangulação é “[...] o *entrecruzamento e a comparação entre os diferentes registros e fontes de dados*” (PLETSCH, 2009, p. 127).

A partir do caminho metodológico trilhado, da apresentação do campo, dos sujeitos e dos procedimentos de coleta e análise dos dados discutiremos nossos resultados.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Organizamos os resultados em dois eixos distintos interligados. O primeiro foca os dados coletados por meio dos registros em diário de campo, a partir do roteiro de observação e a escala de envolvimento do aluno. O segundo, por sua vez, dedica-se aos resultados inferidos a partir da aplicação das indicações do método de investigação de conceitos de Luria.

4.1. AS EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO VIVENCIADAS POR ANDRÉ E JÚLIO

Analisaremos as aprendizagens de André e Júlio, refletindo como estes sujeitos construíram este processo e como a escola ofertou o processo que levou a aprendizagem. Escola deveria ser por excelência um espaço para a construção dos saberes, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno, proporcionando seu desenvolvimento. Entretanto, a escola hoje, aos moldes do modelo de homogeneização do ensino, acaba deixando de ofertar um ensino de qualidade para aqueles que não se encaixam no modelo de “aluno ideal”. A falta de condições estruturais e pedagógicas, como a pouca oferta de materiais adaptados e o reduzido horário de planejamento docente, aliada a falta de continuidade na formação continuada acabam por afetar diretamente a qualidade do ensino nas escolas.

Ao pensar o modelo escolar, Patto (1984) adverte que a escola, por sua vez, exprime os mecanismos sociais e reproduz em suas práticas escolares, que, no Brasil, são extremamente marcadas pelas desigualdades e acabam sendo naturalizadas e interiorizadas por aqueles que estão na escola. Sendo assim, ao pensar a escolarização de Júlio, vejamos o que diz seu professor de Educação Física³⁶ sobre a participação do aluno no ensino comum:

Júlio deveria estar em uma escola especial porque eu não tenho capacitação, a secretária de Educação não me capacita, eu trabalho pela “tentativa e erro” **eu penso que deveria ter**

³⁶ O professor de Educação Física possui licenciatura plena em Educação Física sendo concursado para atuar no segundo segmento do ensino fundamental.

alguém para ensinar para ele (Registro em diário de campo em 17/09/15).

Situação semelhante ocorre na aula de matemática, quando a professora regente da turma pergunta à pesquisadora se ela quem fará a tarefa com Júlio. Ao realizar o exercício com o aluno a professora não consegue desenvolvê-lo e atribuiu o insucesso à falta de uma estimuladora³⁷ para acompanhar Júlio na sala de aula. Vejamos a atividade de matemática proposta pela professora:

As crianças fazem os exercícios de adição e subtração enquanto Júlio permanece ao lado da pesquisadora; **Em seguida, a professora traz a atividade dele e pergunta a pesquisadora: É você que vai fazer com ele?** Em seguida a professora inicia a atividade com o aluno pedindo que ele escreva o nome no início da folha. Ele escreve com o auxílio da docente que vai soletrando as letras.

A professor inicia o exercício de adição. São frutas desenhadas para que o aluno some.

Professora: Quantas peras têm aqui Júlio? E aponta.

Júlio: Quatro.

Professora: Muito bem. E aqui?

Júlio não responde.

Professora: Então quantas têm aqui?

Júlio não responde.

Professora: Então quantas bolas têm que desenhar aqui?

Silêncio da parte do aluno.

Professora: Então vamos colocar o três aí.

Júlio não escreve o número.

Professora: Diz, você está me enrolando. Tá com preguiça?

Professora: Júlio vamos fazer! Você não quer fazer nada.

Ela se levanta e afirma que é muito difícil trabalhar assim. A escola possui duas estimuladoras, porém nenhuma quer ficar junto ao menino. Nesse momento Júlio entrega a folha de exercícios para ela e não consegue realizá-lo (Registro em diário de campo em 14/08/2015).

Até que ponto os alunos com deficiência intelectual serão incluídos dentro da exclusão das experiências escolares a eles ofertadas? O professor é o organizador do pensamento da criança, mediador do processo da criação de

³⁷ O grupo de estimuladores materno-infantis é constituído de profissionais selecionados, mediante contratos e/ou concurso público, para atuação no ensino básico e na Educação Especial. Todo trabalho é desenvolvido sob orientação e supervisão do professor regente. Para saber mais consultar: PARECER CME. BR nº 01/2002. Disponível em: http://mpeduc.mp.br/admin/projetos/belford_roxo_rj_2013/documentos/resposta-a-recomendacao-10-regimento-interno-nas-escolas/at_download/file. Acesso em 10/01/2016.

conceitos, que se originam “nas formas superiores de comportamento consciente que deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior” (VIGOTSKI, 2000, p. 35) e, sem sombra de dúvidas, deveriam ser experienciadas na escola. A instituição escolar acaba refletindo características da nossa sociedade capitalista e de massa que tende a pagar as diferenças. Corroboramos com Martins (2002) no sentido que a sociedade exclui para incluir, mas a inclusão é realizada de maneira insatisfatória sustentando modos precários de participação, rotulando-os pela sua deficiência, implicando na sua interação social e escolar.

Como construir o conceito científico com o aluno, se muitas vezes ele não participa das atividades da turma? Vejamos:

A atividade de português foi iniciada diretamente pelos exercícios do livro, que consistiam em completar as lacunas com as sílabas *qu* ou *gu*, a fim de formar palavras. Ela perguntava: *Se fala queijo ou gueijo?* E as crianças respondiam a alternativa que consideravam como correta. Júlio está sentado ao lado da carteira da professora e distante dos outros alunos. **Ao lado da professora ele brinca com sua borracha, sem o livro sob sua carteira, logo não realiza a atividade. Depois de uns minutos, a professora oferece massinha para o aluno, enquanto a turma continua com os exercícios** (Registro em diário de campo em 07 de agosto de 2015).

Júlio fica ocioso em um espaço que deveria ser de escolarização e construção de conhecimentos científicos. Vejamos o que Vigotski (1993) diz sobre a função da escola:

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quando todavia não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que a instrução é fecunda (1993, p. 244-5).

É interessante ressaltar que a mediação é crucial na aprendizagem, principalmente de crianças pequenas que demandam mais auxílio porque ainda

não construíram formas mais elaboradas de pensamento. Nesse processo estão imbricados muitos fatores, entre eles, o universo cultural do professor, o conhecimento sobre as vivências dos seus alunos, a afetividade que os alunos estabelecem no processo do aprender. Estes são alguns elementos que são fundamentais para o engajamento nas atividades escolares.

Ao referir-se às atividades escolares de Júlio um colega de turma diz “*Júlio não traz o livro para a escola porque não usa*”. Outro colega da turma diz que “*Júlio não sabe fazer as atividades do livro porque **ele é especial***” (grifo nosso). Júlio é visto pelo viés da incapacidade, pela professora e por seus colegas de classe. De acordo com Vigotski (1997, 2011), as leis que regem o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência intelectual não diferem das que regem o desenvolvimento das demais pessoas e o sujeito com deficiência intelectual é uma criança que se desenvolve de outra maneira.

As experiências escolares de André perpassam o mesmo caminho das trilhadas por Júlio. André tem mais autonomia e se comunica melhor, embora ambos tenham a fala prejudicada. Vejamos a participação de André:

A professora pede para que os alunos façam o cabeçalho no caderno de português. Ela pede que os alunos abram os cadernos de casa para corrigi-los. André não fez o dever de casa e a professora pergunta o porquê, ele diz “mamãe”. A estimuladora pega o caderno de André, e ele fica irritado tentando pegá-lo de volta. **André copia seu nome todo, para, pega a carteira e a carrega para frente, se colocando como o primeiro da fileira ao lado da professora. Ele não quer fazer os exercícios com a estimuladora e sim com a professora. Em todo momento o aluno quer a atenção da docente.** Ela, por sua vez, continua passando exercícios no quadro. **Ele pede ajuda a ela e a mesma diz que ele deve fazer o exercício com a estimuladora,** em seguida, ela chama a estimuladora, que por sua vez leva uma carteira para sentar-se ao lado do menino. André cobre o seu exercício e muda de lugar. A estimuladora vai para seu lado e senta-se. A professora sai da sala (Registro em diário de campo, em 10 de agosto de 2015).

Não seria a tarefa do professor ensinar ao aluno? Quem, se não o professor em sua aula, ensinaria para os alunos? Como ocorre a construção dos conceitos científicos sem a devida mediação do professor? Nos remetemos a Vigotski para pensar tais proposições, quando o autor sinaliza que a construção de conceitos

ocorre no processo colaborativo com o adulto, ou seja, “*a ajuda do adulto permite à criança resolver tais problemas mais cedo do que os problemas que dizem respeito à vida cotidiana*” (VIGOTSKI, 2011, p. 133). Vejamos a relação de ensino-aprendizagem na aula de matemática:

Os alunos chegam à sala de aula e a professora começa colando o exercício de casa dos alunos. André senta no final na sala e deixa sua mochila em uma carteira distante. O aluno sai da sala várias vezes e só retorna com a professora. Ela trabalha o conteúdo de número cardinais e ordinais com a turma (Anexo 8.3) e para André o mesmo conteúdo. O aluno não consegue realizar a atividade e a **estimuladora tenta explicá-lo, mas ele não aceita a intervenção dela, quer somente a da professora**. A estimuladora apaga a atividade que ele realizou e após realizar a atividade novamente o aluno adormece na carteira. **A estimuladora não o acorda e a professora por estar passando a atividade de aula no quadro para os outros alunos não percebe que o aluno está dormindo** (Registro em diário de campo, em 11 de agosto de 2015).

Sendo assim, pensando na formação de professores, corroboramos com (BUENO, 1999; CARNEIRO, 1999; MAGALHÃES, 1999; GLAT, 2000; GLAT; NOGUEIRA, 2002; BRAUN; PLETSCHE; SODRÉ, 2003; PLETSCHE, 2005), quando estes autores afirmam que, para que a inclusão de alunos com NEE nas redes comuns de ensino ocorra satisfatoriamente é preciso que haja investimento na formação dos professores, como condição para o desenvolvimento humano dos alunos independente de apresentarem circunstâncias atípicas de desenvolvimento.

Vejamos como ocorre a escolarização de André e Júlio, ofertadas no AEE, que é um espaço que disponibiliza recursos e orienta quanto ao seu uso no processo de ensino e aprendizagem no ensino comum. Como este espaço contribui para a formação de conceitos?

A professora pega um caderno chamado de caderno de linguagem (Anexo 8.5). Ela mostra a primeira imagem de um despertador o aluno reconhece. Ela pede que ele vire a página e continua perguntando sobre as imagens.

Professora: O que é isso, mostrando a imagem de um telefone?

Aluno: Telefone.

Professora: que figura é essa? Mostrando a imagem de um leão.

O aluno faz rugidos e gestos com a mãos como se fosse um leão, faz isso para todos os presentes na sala. Prosseguindo

reconhece as imagens de elefante, ovelha gato e cavalo. André tem dificuldades na fala e a professora o induz a repetir todas as palavras de forma correta (Registro em diário de campo, em 18 de agosto de 2015).

A professora pega um caderno, chamado caderno de linguagem, e mostra algumas imagens para o aluno. Ao ser indagado sobre as imagens, André faz associações com o cotidiano, *enlaces imediatos*; quando a professora mostra a ele a imagem de um leão, ele reconhece “fazendo rugidos e gestões com as mãos” e em seguida pronuncia as imagens de elefante, ovelha, gato e cavalo de maneira pouco compreensível. Durante as observações propôs uma única vez a escrita do nome. Vejamos:

A professora começa recortando a letra “A” e pergunta ao aluno que letra seria esta. Ele responde corretamente, assim faz com as demais letras do seu nome. Após o recorte de todas as letras feito pela professora, ela acompanhado com o aluno a colagem do seu nome, perguntando-lhe a ordem: “Qual letra vem primeiro André?”. Ele responde a partir da mediação da professora. Ao final, a professora faz uma linha abaixo as letras coladas e pede para que ele escreva o próprio nome, Ele começa escrevendo a letra “R” e assim escreve a segunda letra que se sucede, bem separadas. A professora indaga o porquê das letras estarem desta forma e pede para que o aluno as faça mais perto umas das outras. Ela começa apagando e André a pede para apagar tudo. Ele começa a escrever novamente e continua seu nome até terminar (Registro em diário de campo, em 1 de setembro de 2015).

Diferente da rotina de André, a professora do AEE que atende Júlio tenta estabelecer uma rotina com ele nas atividades propostas. Todos os dias ela inicia o atendimento com a chamadinha e depois realiza outras atividades, como retrato no trecho que segue:

Júlio entra na sala e abraça a professora. Ele pega os nomes da chamadinha que estão em formato de fichas e canta uma música junto com ela (Anexo 8.6). A professora pega as fichas dos outros alunos e pergunta se o nome é o dele. Júlio reconhece que os nomes mostrados pela professora não é o seu. Em seguida a professora espalha as fichas com os nomes e pede que Júlio pegue a ficha com o seu nome. Ele reconhece o seu nome e pega a ficha (Registro em Diário de campo, em 31 de agosto de 2015).

Ao reconhecer o seu nome junto com as demais fichas com o nome dos seus colegas de classe, Júlio demonstra a capacidade de comparar e diferenciar. Pletsch (2010) nos atenta para os mecanismos necessários para a apropriação de conceitos científicos e da cultura pelas pessoas com deficiência intelectual, que envolvem memória, criação, atenção, raciocínio lógico, interpretação, ou seja, as operações simbólicas como um todo. Tais capacidades são construídas nas interações entre professor e aluno e aluno/aluno no espaço escolar, bem como os estímulos que são expostos no contexto em que vivem. Mediante ao exposto vejamos o registro abaixo:

O atendimento começa e a professora chama o aluno para sentar na cadeira em frente ao computador. Na tela, está um jogo de campo minado, cujo objetivo é virar todos os campos (quadrinhos verdes) sem antes encontrar a bomba, pois quando a encontra, perde-se o jogo. Nesta versão mais infantil, a bomba é sinalizada por uma joaninha. A professora torna a busca pela joaninha como objetivo do jogo (Anexo 8.7) entendendo que o aluno não é capaz de realizar a atividade. Ela senta ao lado do aluno e ele começa a clicar nos campos. Entre os números que aparecem, como pistas de onde estão as joaninhas, os mais comuns são o número 1 e o 2. Ela pergunta ao aluno que números são aqueles, mas Júlio não responde nada e continua clicando. Quando acha a joaninha, ele diz “Ona, ona”. Ela o elogia, ele acha a joaninha e perde o jogo. Fica feliz (Registro em diário de campo, em 21 de setembro de 2015).

As atividades propostas, na maioria das vezes, não contemplam o currículo e são destituídas de sentido, o que implica diretamente na capacidade do aluno formar conceitos. Capacidade esta que é desenvolvida na escola mediante as funções especificamente humanas, funções psicológicas superiores, que não estão submetidas às leis biológicas, mas às leis sociais, ocorrendo por meio da produção acumulada historicamente (VIGOTSKI, 2010; 2011).

Identificamos que não há um ensino colaborativo entre o professor do ensino comum e o professor do AEE e da estimuladora, refletindo na organização do currículo e nas atividades ofertadas aos alunos, que na maioria das vezes, não contemplam o currículo escolar. Não há um momento no planejamento pedagógico para que os professores planejem juntos as atividades ofertadas, o que acaba inviabilizando o trabalho colaborativo. Hostins e Jordão

(2014), ao analisarem o papel desempenhado pelo AEE na formação de conceitos por alunos com deficiência intelectual, constataram que:

Neste divórcio anunciado, o qual se pretende inclusivo, observa-se um professor olhando para as necessidades específicas dos seus alunos e organizando recursos adaptados para tal, mas com um background vazio de significados, conceitos e símbolos e o outro olhando para o conhecimento, mas, possivelmente ignorando as necessidades específicas de seus alunos (HOSTINS; JORDÃO, 2014, p. 8).

Oliveira (2008, p. 123) aponta a importância do acesso ao mundo da cultura escolar no qual os objetivos educacionais e curriculares deveriam, também na área da deficiência intelectual, proporcionar a emancipação, autonomia e independência de cada um, respeitando os direitos de todos. Acreditamos que a escola é um espaço de aprendizagem em que a escolarização dos sujeitos com deficiência deve ser privilegiada com o propósito de desenvolvimento cognitivo, ou seja, com a apropriação dos conceitos científicos com a devida mediação do professor neste processo. Esses sujeitos, muitas vezes, não alcançam formas mais elaboradas de pensamento, porque as aulas não estão centradas no aluno, há uma forte ausência de experimentar, criar, descobrir, em contraste com uma excessiva “pedagogia dos conteúdos” para os alunos neurotípicos e uma descrença na capacidade de aprender dos alunos com diferentes condições de desenvolvimento humano.

4.2. A PARTICIPAÇÃO DE ANDRÉ E JÚLIO NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS: APONTAMENTOS A PARTIR DA ESCALA DE ENVOLVIMENTO DO ALUNO

A partir da escala de envolvimento refletimos sobre a participação dos alunos com deficiência intelectual nas atividades pedagógicas e as mediações realizadas pelas professoras.

Observamos as aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e Ciências, conforme proposto por Cathcart (2011). A cor azul, representa cenas e falas dos momentos de mediação do professor com o aluno. A cor

vermelha, para as cenas e falas que evidenciam o nível de envolvimento do aluno nas atividades pedagógicas. A cor verde, para as cenas e falas que indicam momentos e sinais de interação do aluno com as atividades e com os colegas. Não temos a pretensão de detalhar cada sessão, mas apresentar alguns episódios que contemplam a nossa discussão.

Na aula de Educação Física³⁸ é proposto o percurso com obstáculos usando cones, cordas e bambolês. A primeira atividade consiste em um percurso com obstáculos, utilizando cones e cordas, conforme demonstrado na imagem:



Figura 15 - Percurso com obstáculos

Vejamos o envolvimento na atividade proposta no primeiro momento da aula:

André não presta muita atenção na explicação da professora que consiste em passar por cima das duas cordas e contornar o último cone. Em fila, os alunos, um a um, realizam o percurso. Chega a vez de André que faz o trajeto devagar, sendo instigado a correr pela professora. Finalizado, a docente aumenta a distância entre os cones, fazendo com que a corda esticada aumente de altura, aumentando assim, o nível de dificuldade do percurso. Mais uma vez, aluno por aluno realiza o trajeto. Quando chega a vez de André, a professora diminui a distância entre os cones, fazendo com que a altura das cordas esticadas diminua. André completa a atividade (Registro em diário de

³⁸ A professora de Educação Física possui licenciatura na área e atende todo o primeiro segmento do Ensino Fundamental.

campo, a partir da escala de envolvimento, em 01 de setembro de 2015).

Cabe ressaltar que as atividades foram realizadas no pátio da escola, que não é coberto, em um calor intenso. Mesmo com estas condições adversas, André se envolveu nas atividades com toda a turma, com poucos momentos de distração e empenhando-se na realização das tarefas. Quando a professora explicou as atividades, ele teve dificuldade de concentração, correndo para a sala e para o refeitório e retornando ao ser chamado pelos colegas, mas com a mediação docente ele realizou a tarefa com satisfação. Em um segundo momento, a atividade consistiu em pisar, ora com um pé só dentro do bambolê, ora com os dois pés. Vejamos:

Animado ele entra na fila de meninos como primeiro e começa, mas ele não consegue pular com um pé só no bambolê. Então a professora vai com ele, que pisa com um pé bem devagar dentro do bambolê para depois pisar com os dois juntos neste ainda. De mãos dadas com a professora, completa o percurso (Registro em diário de campo, a partir da escala de envolvimento, em 01 de setembro de 2015).

A mediação do professor é fundamental para a realização das atividades em todos os momentos. Para Vigotski mediar significa realizar “*interferências planejadas, direcionadas, intencionais e conscientes nos processos naturais de crescimento da criança*” (VIGOTSKI apud VAN DER VEER; VALSINER, 2001, p. 67). O professor oferece o suporte necessário para a realização da atividade, o que não significa falta de autonomia do aluno, pois o que hoje André faz com o auxílio da professora ele poderá realizar sozinho no futuro. Assim, com o auxílio da professora André completa o percurso, conforme demonstra a imagem abaixo:



Figura 16- Percurso com bambolê

Santana (2008) ao analisar a importância da mediação pedagógica afirma:

O professor é o construtor de situações de mediação, mas a qualidade dessa mediação depende de diversos fatores, entre eles o processo de apropriação da cultura vivenciado pelo professor, os conceitos que ele possui a respeito da criança, de ensino e aprendizagem, o conhecimento que possui em relação aos seus alunos. Existem formas de colaboração promovidas pelo professor que não promovem o fazer e o pensar autônomos da criança, com o objetivo de que ela possa transpor as barreiras impostas pela situação de aprendizagem (SANTANA, 2008, p. 89).

As barreiras impostas não somente pela sua condição orgânica, mas também pela sua condição física, vão sendo superadas com a participação do professor e dos colegas de classe, que auxiliam André nas atividades.

Na aula de educação física, Júlio não teve o mesmo envolvimento que André teve nas atividades. A aula de Júlio começa com o professor reunindo os alunos na quadra, dando instruções das atividades a serem realizadas em três grupos de alunos: pular corda, arremesso de bola na cesta e futebol. Nenhuma das atividades são direcionadas para Júlio, que durante toda a aula fica aquém das propostas. Vejamos:

A aula inicia com o professor reunindo os alunos na quadra para dar as instruções das atividades. Neste momento Júlio esta

deitado em um banco de concreto no sol. O professor não chama o aluno para participar das atividades, mas vai até a ele e dá uma bola de meia e lá ele permanece até a chegada da estimuladora (Registro em diário de campo, a partir da escala de envolvimento, em 19 de setembro de 2015).

Em nenhum momento o professor se dirigiu ao aluno e delega a estimuladora a tarefa das atividades da aula. O aluno não interage com os colegas e fica quase todo o tempo com a estimuladora, jogando bola de meia no canto da quadra, conforme podemos ver na imagem a seguir:



Figura 17- Jogo de bola de meia.

Pino (2000, p. 46) ressalta a importância do *outro* no desenvolvimento humano “[...] *é pelo outro que o ser se constitui em um ser social em sua subjetividade*”. E, nas palavras de Vigotski (1989, p. 56), “[...] *nós nos tornamos nós mesmos através do outro*”. Em um outro momento, quando a turma toda jogava futebol, meninos contra meninas, a estimuladora leva Júlio para a mesa de “totó”, que não tem bola para iniciar o jogo e muito menos colegas para jogar. Nessa situação, Júlio:

[...] não se interessa pela atividade e sobe espontaneamente para a quadra. A estimuladora sobe atrás dele e pega a bola de meia. O aluno anda pela quadra e quando os colegas se aproximam a estimuladora diz “*deixa ela brincar a bola é dele*”. Ele começa a brincar com a estimuladora enquanto a turma permanece jogando futebol. Júlio se distrai, coloca a bola na boca e chuta (Registro em diário de campo, a partir da escala de envolvimento, em 19 de setembro de 2015).

Há ausência de um arranjo que qualifique a mediação pedagógica e envolvimento na atividade, porque consideramos que ele ficou aquém das tarefas propostas para a turma. Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) afirmam que para haver envolvimento, o sujeito deve chegar ao limite de suas capacidades e, como analisou Vigotski (1995), na zona de desenvolvimento proximal. Isto não ocorreu porque o professor acreditava que **Júlio teria que estar em uma Escola Especial** por ter uma condição de desenvolvimento diferente de seus pares.

Situação semelhante ocorre na aula de Língua Portuguesa, quando Júlio permanece sem realizar nenhuma atividade. No início da aula, enquanto os alunos faziam as atividades de gramática no livro didático, ele ficava sentado ao lado da mesa da professora e, depois de algum tempo, “a professora ofereceu massinha para o aluno, enquanto a turma continuava com os exercícios” (Registro em diário de campo, a partir da escala de envolvimento, em 07 de agosto de 2015). A ausência de atividade permanece até o final da aula. Vejamos:

Após os exercícios do livro didático, a professora escreve no quadro uma atividade para que os alunos façam em casa. Todos os alunos copiam em seus cadernos a seguinte questão: Para casa, livro de letramento, pág. 81. *Júlio permanece sentado e não copia, sequer pega o caderno, pois permanece brincando com a massinha.* O sinal toca e a turma vai embora (Registro em diário de campo, a partir da escala de envolvimento, em 07 de agosto de 2015).

Se Júlio brinca de massinha enquanto a turma realiza as atividades pedagógicas, como ele irá aprender? Nessa direção, Vigotski (2001, p. 115) afirma que: “[...] *a aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental e ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento. E esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem*”.

Diferentemente, André, na aula de Ciências, participa das atividades pedagógicas com a mediação docente. A professora inicia a aula com uma indagação após desenhar uma árvore, no quadro branco, com maçãs. Ela pergunta que fruta seria aquela e qual o nome da árvore. A turma responde “maçã” e logo depois “macieira”.

Após o início da reflexão a docente solicita que a turma se divida em grupos para realizar a atividade e pede que André escolha um grupo, favorecendo a participação do aluno nas tarefas. Algumas meninas o convidam para participar. A tarefa consiste em completar as partes de uma planta e, para isso, a professora entrega uma folha com uma árvore parecida com a que desenhou no quadro no início da aula, com passarinhos e maçãs ao lado para recorte, conforme demonstrado a seguir:



Figura 18 - Atividade: partes de uma planta.

A professora pede para que os alunos desenhem as flores e a raiz da planta, para que depois pintem o desenho e, em seguida, recortem e coleem os

pássaros e as maçãs. Como na aula de educação física a mediação da professora foi fundamental para que André realizasse as atividades, trabalhando com os conceitos de maneira lúdica, recorrendo ao concreto para nomear. Vejamos alguns momentos de participação e mediação pedagógica:

A professora pergunta para André: De que cor você quer pintar a folha da árvore?

Ele responde: Verde.

A professora diz: E agora o caule, de que cor é o caule? Aponta para o caule da árvore que fez como referência no quadro.

André: Marrom.

Professora: Isso! Quem tem um marrom para emprestar?

Ele pinta e pega um lápis de cor rosa e aponta. Em seguida colore as maçãs de rosa.

Professora: As maçãs são rosa? Que cor é a maçã?

André não responde. Uma menina do seu grupo mostra o lápis de cor vermelho e diz para ele: É esse!

Professora: Que cor é essa?

André: Verde.

Professora: Vermelho.

Ele pinta as maçãs de vermelho.

Quando acaba chama pela professora que o elogia: Muito bem!

Professora: E o passarinho é de que cor?

Ele pega um lápis e pinta os passarinhos (Registro em diário de campo, a partir da escala de envolvimento, em 02 de setembro de 2015).

Sobre as possibilidades e limites dos alunos com deficiência intelectual, Braun e Nunes (2015) esclarecem que:

não há como colocarmos limites sobre o desenvolvimento de uma criança, mesmo quando há uma deficiência, pois o que decide, a priori, o caminho deste desenvolvimento não é o que lhe falta (intelecto, visão, audição, ...), mas as relações do sujeito com outros (BRAUN; NUNES, 2015, p. 76)

A professora conduz toda a construção de pensamento de André, mediando a atividade, dispondo da estratégia de um diálogo com o aluno, fornecendo as pistas necessárias para a participação e envolvimento na atividade até finalizar, conforme podemos ver no resultado da atividade demonstrado na imagem a seguir:



Figura 19- Atividade de ciências concluída por André

Pletsch (2010) avalia que o professor tem um papel importante no processo de aprendizagem dos alunos, quando fornece o conteúdo e a mediação necessários para que os mesmos atinjam o seu melhor desempenho possível, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Já a aula de ciências de Júlio é expositiva, animais vertebrados e invertebrados, tendo como proposta responder questões no caderno sobre o tema. As atividades de Júlio são adaptadas, a primeira consiste em nomear os animais e pintar o que ele mais gosta e ligar o animal que está sozinho até sua família. Na segunda atividade é pedido que ele pinte e recorte cinco peixes e depois cole no aquário. Vejamos as suas interações:

Vamos Júlio, vamos brincar com os animais, perguntando ao aluno o nome de cada animal do exercício e ele responde corretamente. Ela pede que o aluno pinte o animal que mais gosta e ele aponta para o cachorro e pinta. Em seguida pede que o aluno ligue o animal que está sozinho até sua família. Ela começa com o cachorro e pergunta qual seria a família dele. Júlio aponta e ela pede para que o aluno os ligue. Júlio não faz. Ela mostra com o dedo o percurso que o menino deve fazer com o lápis e depois de insistir ele liga os outros. Depois, ela pede para que ele pinte os animais e ele pinta apenas os animais que

estão sozinhos. A professora pergunta se ele não pintará os outros, ele responde que não (Registro em diário de campo, a partir da escala de envolvimento, em 03 de setembro de 2015).

A primeira atividade é mediada pela professora, ela vai perguntando para o aluno o nome dos animais, mas em nenhum momento relaciona com a proposta da aula, animais vertebrados e invertebrados, ficando a atividade elementar e desvinculada com o saber da turma. Vejamos o resultado da atividade:

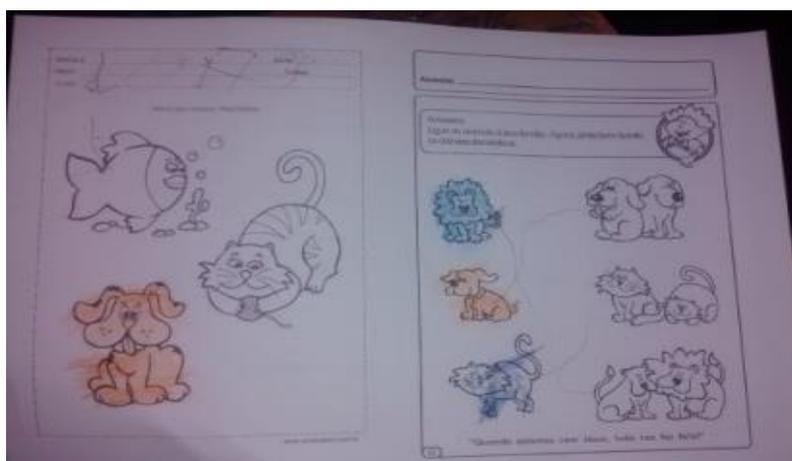


Figura 20- Atividade de Ciências adaptada de Júlio

Quando a professora solicita que ele pinte os animais, ele responde que não, se opondo em realizar a tarefa. Alves (2007) atenta para a oferta de aprendizagem aos sujeitos com deficiência intelectual e ressalta que a educação deve atender as especificidades deste alunado sem desviar da proposta ofertada aos demais alunos. A segunda atividade também está desvinculada com a atividade da turma e consiste em colar peixinhos no aquário que estão numerados de 1 a 5. Vejamos as interações:

A estimuladora chega na sala e senta ao lado de aluno. Ela pergunta a professora como deve ser realizado o exercício e a professora responde que ele deve pintar o desenho, recortar os peixes e colar no aquário. Júlio tenta cortar o peixe de número 5 e tem muita dificuldade. A estimuladora recorta os outros e vai perguntando ao aluno um por um, o número que está no peixe. Ele acerta os números 1 e 2 e não responde os outros. Assim, a estimuladora fala os números e ele repete. Um aluno da turma se aproxima de Júlio e pergunta a professora se pode ajudá-lo, mas ele não deixa e balança a cabeça sinalizando. Nesse momento, um professor avisa que o recreio seria quinze minutos

antes. A aula se encerra e Júlio não termina a atividade (Registro em diário de campo, a partir da escala de envolvimento, em 03 de setembro de 2015).

A atividade, colar peixinhos no aquário, é esvaziada de sentidos e não aborda a proposta da aula, animais vertebrados e invertebrados, tão pouco contribui para a construção de conceitos científicos. Ao mediar a aprendizagem, a estimuladora conta os peixes com Júlio, sem envolvimento com a tarefa, o aluno inicia contando e depois não responde. A aula terminou e ele não concluiu a atividade.

Percebemos que os conteúdos trabalhados ficam muitas vezes esvaziados de sentidos, se pensarmos nas propostas das aulas observadas e no currículo que deve ser ofertado para cada série. O envolvimento dos alunos nas atividades nos mostra que algumas práticas pedagógicas precisam ser repensadas, porque não estão contribuindo para a construção dos conhecimentos científicos que devem ser ofertados no espaço escolar. Braun e Nunes (2015), Braun e Vianna (2011), Oliveira (2008), Redig (2010), Glat e Pletsch (2012) atentam para a necessidade de conhecer as demandas específicas existentes no cotidiano da escola especificamente as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos com deficiência intelectual na realização das atividades que demandam a capacidade de pensar conceitualmente. Por isso se faz necessário conhecer limites e possibilidades para elaborar respostas educativas.

4.3. A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS A PARTIR DAS PROVAS DE LURIA

[...] a palavra é o microcosmo da consciência”, é um instrumento de análise da informação, visto que percorre um caminho até ser internalizada e adquirir a função de analisar e generalizar um objeto; o conceito é o mediador que permite adquirir o significado da palavra. (VIGOTSKI, 2011, p. 190)

Para a aplicação das indicações do método de investigação de conceito de Luria (1986) optamos pelo atendimento individual na Sala de Recursos Multifuncionais, com aproximadamente uma hora de duração. A partir das respostas evidenciamos o estágio de desenvolvimento mental dos alunos, focando o conceito sobre animais em suas diferentes etapas, que vai do

raciocínio mais simples ao mais complexo, iniciado no método de determinação de conceitos, método de comparação e diferenciação e, por fim, a classificação livre. Considerando que, “a medida que a criança se desenvolve, a estrutura da sua consciência, cuja a “célula” é a palavra, muda” (LURIA, 1986, p.57). Luria ao se referir às indicações de Vigotski sobre a palavra explica que:

O significado da palavra se desenvolve que mesmo conservando a mesma referência objetiva, adquire novas estruturas semânticas, muda e enriquece o sistema de enlaces e generalizações nela encerrados [...] por trás do significado da palavra, em cada etapa estão presentes diferentes processos psíquicos (LURIA, 1986, p.51).

Na aplicação da prova é apresentado, para André, as dezesseis imagens de animais que representam diferentes categorias presentes na classificação: peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos, explicando ao aluno que realizaria atividades com elas. Com o início da intervenção, é proposto que o aluno determine o significado de cada imagem e posteriormente que ele compare as imagens do leão e do tigre, traçando semelhanças e diferenças. Por fim, é solicitado que o aluno agrupe as imagens, de tal forma que as organize de maneira conceitual.

A pesquisadora coloca a primeira figura sobre a mesa, iniciando a primeira etapa: **o método de determinação de conceitos**. O aluno prontamente a segura e diz “uuraavo”. E o diálogo se inicia com a mediação:

Pesquisadora: “uuraavo” é Sapo?
André: É.
Pesquisadora: Ah! É um sapo. Coloca aqui o sapo.
André: É. (estendendo o braço direito ele coloca a figura sobre a mesa)
Pesquisadora: Tem mais, olha só. O que é isso?
André: (segurando a figura ele diz) – “poogo” (emite em som anasalado)
Pesquisadora: é o quê?
André: “poogo”. (vira-se e emite o som onomatopaico característico do porco) – “oin”, “oin”.
Pesquisadora: É o porco?
André: É (estendendo o braço direito ele coloca a figura sobre a mesa)
Pesquisadora: Olha só. E esse aqui, o que é isto?
André: (segurando a figura ele diz) – “moooi”, “ata”
Pesquisadora: Um boi?

André: “ata”
Pesquisadora: A vaca?
André: É. (voltando-se para ela e apontando a figura e emite o som onomatopaico característico da vaca) – “muuuuuú”
Pesquisadora: O que é este?
André: (já segurando a figura e olhando-a ele diz) – “au”, “au”.
Pesquisadora: É o “au” “au”?
André: É.
Pesquisadora: “au au” é um?
Aluno: “uuta”.
Pesquisadora: Como é que é?
Aluno: (virando e desvirando figura, ele repete) “au”, “au”.

A pergunta “O que é isso?” tinha o objetivo de compreender como ocorre a formação de conceitos pelo aluno. A partir do diálogo inicial, evidenciamos que André, ao nomear os animais, se reporta às suas vivências, *enlaces imediatos* e ao concreto, ou seja, ao que ele experimenta na sua vida que independe da escolarização formal.

O aluno caracteriza os animais pelo que Vigotski chamou de *conceitos cotidianos*, quando se refere aos mesmos pelo som que emitem: “oin, oin”, “muuuuuú”, “au, au”, sinalizando o porco, a vaca e o cachorro. André tem a fala prejudicada, emite sons onomatopaicos, o que compromete em parte a expressão das suas ideias. Mesmo quando ele os nomeia “uuraavo”, “poogo”, “ata”, referindo-se ao sapo, porco e vaca, ele fica na referência objetiva, designando um objeto, ação ou característica (LURIA, 1986). Com relação ao desenvolvimento da formação de conceitos, Vigotski esclarece que:

Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado – quando a sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar (VIGOTSKI, 2011, p. 135).

Nessa direção, baseado em Vigotski, compreendemos que a maioria das respostas de André demonstra seus conhecimentos cotidianos e encontra-se na fase do pensamento por complexos, porque ele nomeia os animais com base em

características concretas. De acordo com Cenci (2011, p. 50), “essas generalizações são guiadas pela linguagem dos adultos, assim a criança utiliza as mesmas palavras e estabelece a comunicação, no entanto, o sentido que a criança atribui ao significado convencional *lhe é próprio*”. Van Der Veer e Valsiner (2001) relacionaram o pensamento por complexos aos “nomes de família”, pois, embora os familiares possuam traços em comum, nem todos têm traços iguais, contudo, se reúnem em “famílias” e se relacionam reciprocamente. Vejamos o episódio de Júlio, ao determinar os conceitos nesta primeira fase da investigação. Selecionamos o trecho a seguir:

Pesquisadora: Mostrou ao aluno a imagem de uma vaca e perguntou: - O que é isso?
Júlio: “*vacaca*”. (vaca)
Pesquisadora: E esse aqui?
Júlio: “*au au*”.
Pesquisadora: O cachorro é um?
Júlio: “*pato*”, “*pato*”...
Pesquisadora: Olha só o que tenho aqui. O que será isso aqui?
Júlio: “*pexe*”. (peixe)
Pesquisadora: Um peixe, muito bom!
Pesquisadora: E esse aqui?
Júlio: “*bobota*”.
Pesquisadora: Borboleta!
Pesquisadora: E esse aqui?
O aluno ficou pensativo.
Júlio: “*humm, ahhh*”.
Pesquisadora: Como é o nome dele?
Júlio: “*bobota*”.
O aluno repetiu o nome borboleta nessa imagem, mas tratava-se de um jacaré.

Ao ofertar as dezesseis imagens de animais para Júlio, com o mesmo objetivo exposto acima, percebemos que o educando, apesar de nomear alguns animais, com semelhante dificuldade na fala, reconhece o peixe e a borboleta, designado por ele respectivamente como “*pexe*” e “*bobota*”. Em certos momentos, realiza sem consciência, como podemos ver no final do episódio, quando se refere ao jacaré como borboleta e “*au au*” para designar o pato.

Recorrendo a Vigotski (2010), compreendemos que o aluno ainda agrupa os animais aleatoriamente de maneira desorganizada e instável, por vezes, pela tentativa e erro. Leontiev (2005) esclarece que para haver aprendizagem conceitual é necessário a organização do pensamento. Assim, o

desenvolvimento cognitivo ocorre quando o educando se apropria dos recursos culturais na relação com o outro e com o meio social. Para Vigotski (1995), sem a capacidade de pensar conceitualmente é impossível a consciência do ser humano. Em vista disso, entendemos que o professor e a escola têm um papel substancial neste processo. Nas palavras de Leontiev:

Podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e delimitando, portanto, sua psique e sua consciência (LEONTIEV, 1988, p. 63).

Luria (1986) esclarece que, por mais simples que possa parecer à primeira vista, a referência objetual é produto de um longo desenvolvimento. André e Júlio estão na primeira etapa, em que a palavra “*está entrelaçada com a situação, o gesto, a mímica, a entonação e somente nestas condições adquire a referência objetual*” (LURIA, 1986, p. 50). De acordo com o autor, essa referência tem início nos dois primeiros anos de vida, e, por volta dos três a cinco anos de idade, a criança já sabe o que é um “gato”, um “peixe” e um “galo”. Entretanto, ressalta que o caminho percorrido até as relações lógico-verbais, transitando do conceito cotidiano para o científico, “só ocorre com a educação”, quando a palavra adquire sua função generalizadora e analítica (p. 59). Podemos assim dizer que, André e Júlio estão no processo entre os *enlaces imediatos* e a introdução do objeto, em um sistema de categorias, predominando o conteúdo real imediato da palavra.

Na etapa que segue, **método de comparação e diferenciação**, são apresentadas duas imagens aos alunos e pedido que digam o que há de comum entre as figuras de animais e, posteriormente, o que há de diferente. Vejamos o episódio de André quando a pesquisadora coloca a imagem do leão e do tigre sobre a mesa e pergunta o que tem de parecido entre eles:

André: “rião”.

Pesquisadora: É um leão ou um tigre?

André: É.

Pesquisadora: É igual a esse aqui? (a pesquisadora pega a figura do leão mostra pra ele e pergunta novamente)

Pesquisadora: O que eles têm de parecido?

André: “oieesi”. (aponta para o elefante em seguida para o tigre) logo depois o aluno se dirige à pesquisadora e com a mão direita fazendo um gesto faz um som onomatopéico do leão “ahaaaaa”.

A pesquisadora mostra a imagem da tartaruga e do peixe.

Pesquisadora: E esse aqui, olha. Que bichos são esses?

André: “uuunda”.

Pesquisadora: Como?

André: “uuunda”.

Pesquisadora: Tartaruga esse aqui?

André: É.

O aluno arruma as figuras sobre a mesa.

Pesquisadora: Está arrumando? O que tem de diferente entre eles?

André não responde.

Nesta etapa, André ainda não construiu a capacidade de diferenciar uma categoria da outra de forma oralizada. Ao ser indagado sobre as semelhanças, o aluno tenta nomear alguns animais como o leão, chamado por ele de “riião” e a tartaruga nomeada de “uuunda”. Durante a mediação, a pesquisadora mostra a imagem dos animais para atingir o objetivo desta etapa. Nessa direção Pimentel (2012, p.47) explica que *“os procedimentos de mediação na escola (demonstração, assistência, fornecimento de pistas e instruções) são fundamentais para promover um ensino inclusivo capaz de favorecer o desenvolvimento.*

Entretanto, o aluno ainda não consegue traçar as diferenças e semelhanças entre os animais. Ele responde “oieesi” de maneira não compreensível e, em seguida, faz uma mímica e o som do leão, “ahaaaaa”. Podemos inferir a partir de Vigotski (2010), que André, nesta etapa, está na fase de *amontados*, produzindo as respostas por tentativa e erro e seguindo suposições. Seguindo os preceitos de Luria (1986) o aluno não separa os traços concretos e ainda não consegue introduzir os animais em uma categoria abstrata. Vejamos o que o referido autor diz a respeito:

Pode se observar que nos pré-escolares o predomínio absoluto não é da operação do descobrimento das semelhanças, mas sim da operação de diferenciação, do assinalamento dos traços imediatos que diferenciam os dois objetos nomeados (LURIA, 1986, p.63).

Como podemos ver, dada esta situação, André ainda não desenvolveu a capacidade de inserir os animais em uma situação imediata, nem separar os traços concretos, como tão pouco consegue conceituar na categoria animais. Situação semelhante ocorre com Júlio, quando a pesquisadora passa para a mesma etapa, ao comparar as semelhanças entre os animais. Júlio coloca a figura do cachorro e do gato sobre a mesa e prossegue a mediação:

Pesquisadora: Olha só! Esse aqui quem é?

Júlio: “atchot”, “atchot”. (gato)

Pesquisadora: E esse aqui quem é?

Júlio: “autchoca”. (cachorro)

A pesquisadora aponta para a figura do cachorro e do gato novamente.

Pesquisadora: Esse aqui é igual a esse?

O aluno fica observando e mexe nas figuras, olha para o gato e diz: “atchot”.

Pesquisadora: O que o gato tem igual ao cachorro?

Júlio: “atchot”. (gato)

Pesquisadora: O que tem de igual entre o cachorro e o gato?

Júlio: A pata.

Pesquisadora: A pata?

Júlio: “Ábabababa”.

Pesquisadora: Não entendi, o quê?

Ele continuava a olhar para o cachorro e diz: “Ococo”.

Júlio ao tentar traçar as semelhanças entre os animais ofertados pela pesquisadora consegue apenas nomeá-los de maneira quase incompreensível. Ao falar “atchot” ele aponta para a imagem do gato, e ao dizer “autchoca” ele sinaliza em direção a imagem do cachorro. Em um momento, ele responde que a semelhança entre os animais está na pata, mas não prossegue.

Luria (1986) esclarece que nesta etapa, espera-se que o sujeito consiga, sem dificuldades, dar uma resposta categorial como, o gato e o cachorro são animais, ou ainda, o gato e o cachorro são animais domésticos. A tarefa de comparar estes objetos e inseri-los em uma categoria é fácil (LURIA, 1986, p. 61), entretanto, para eles ainda não foi tarefa possível, pois a capacidade de análise, separar os traços generalizando-os, ainda não foram desenvolvidas. Remetendo aos preceitos de Vigotski (2010) podemos dizer que o educando ainda se encontra na fase de amontoados, porque, embora, reconheça o gato e

o cachorro, os critérios de seleção não são coerentes, apresentando instabilidade na organização do pensamento.

Ademais, a elaboração conceitual depende da escolarização ofertadas e as atividades dirigidas, que implicará diretamente na capacidade da formação de conceitos (LURIA, 2010). Para Braun e Nunes (2015, p.89), diante da formação de conceitos em pessoas com deficiência intelectual, o desafio consiste em *“conhecermos as possibilidades para o aluno conservar as informações e conhecimentos adquiridos, para seguir adiante”*.

No episódio de André, a pesquisadora ofertou a imagem do gato e do cachorro e solicitou que o aluno estabelecesse as diferenças entre os animais. Vejamos:

Pesquisadora: E esse aqui é o... (ela coloca as figuras do cachorro e do gato lado a lado)

André: “aatú”. (gato)

Pesquisadora: O que ele tem de diferente o gato do cachorro?

André: “au” “au” “ava”.

Pesquisadora: Muito bem! Este é o latido do cachorro.

Pesquisadora: O que você acha que tem de diferente no cachorro e no gato?

André: “miau”.

André mais uma vez nomeia os animais de maneira quase incompreensível, designando o gato por “aatú” e depois pelos sons que o cachorro e o gato emitem. O aluno estabelece as diferenças implicitamente quando a pesquisadora pergunta em dois momentos: O que ele tem de diferente o gato do cachorro? Ele primeiro diz “au au” e, no segundo momento, quando indagado, ele responde “miau”. Percebemos que, na sua maneira, ele diz que a diferença é que o cachorro late e o gato mia. Diante dessas considerações e das reflexões à luz de Vigotski (2010) compreendemos que o aluno mostrou seus conhecimentos cotidianos e encontra-se na fase do pensamento por complexo. Hostins e Jordão (2014, p.10) ao analisarem esta fase esclarecem que a tendência é que a criança elabore o pensamento a partir *“dos enlaces reais imediatos, vinculados as experiências imediatamente vivenciadas, e por assim o ser são sempre temporários, focalizados no objeto e no cotidiano”*.

André descreve o som dos animais, separando os traços concretos do cachorro e do gato, não introduz os animais em uma categoria abstrata ficando

na interação concreta, em suas experiências adquiridas no meio cultural, porque ele teve a experiência de ver o cachorro latindo e o gato miando (LURIA, 1986, p. 62).

Pinto e Góes (2006, p.16) esclarecem que para que os alunos com deficiência intelectual atinjam formas mais elaboradas de pensamento são necessárias “*a plasticidade de funcionamento e mediação social*” para que a atuação não seja apenas nas suas experiências cotidianas. Conforme esclarece Braun e Nunes (2015) para que esta capacidade seja atingida é necessário que haja qualidade na oferta de atividades para alunos com deficiência intelectual, ou seja,

propor atividades que possibilitem ao aluno adquirir conhecimento e formar conceitos demanda atenção à forma como este elabora e estrutura seu pensamento. Neste processo, o professor se adianta ao modo de pensamento do aluno, desafiando-o com situações de ensino que o façam elaborar conceitos, em um grau de complexidade gradativo, impulsionando seu desenvolvimento (BRAUN; NUNES, 2015, p. 76).

Luria ao analisar a capacidade de comparar e diferenciar esclarece que a capacidade de diferenciação é desenvolvida primeiro que a capacidade de comparar. Vejamos:

Em estudantes iniciantes quando se pergunta o que há de comum entre o cachorro e o gato ou entre a bicicleta e a motocicleta, ao invés de assinalar o que é geral a ambos os objetos, as crianças habitualmente assinalam a sua diferença. A capacidade de diferenciação amadurece antes da capacidade de generalização (LURIA ,1986, p.63).

Estas capacidades estão em construção para André e Júlio, uma vez que, André diferencia de forma não intencional e Júlio ainda está por alcançar este objetivo. Apesar de terem reconhecido, seja por nome, seja por som, cada animal caracterizado nas imagens, os alunos não terminam todo o teste, Júlio não consegue realizar o segundo momento do método de comparação e diferenciação, quando é convidado a traçar as diferenças entre os animais, que, para Luria (1986), esta capacidade amadurece mais rápido que a capacidade de comparar.

A classificação livre, última etapa, quando os alunos deveriam separar os animais em grupos de maneira conceitual, com um raciocínio mais elaborado, não foi realizada por ambos, devido às dificuldades que apresentaram nas etapas iniciais, que utilizam um raciocínio simples e menos complexo. A esse respeito, Oliveira *et al* (2015) nos esclarecem que a apropriação de conceitos científicos está relacionada com a aprendizagem dos conceitos cotidianos. Em suas palavras:

Muitas vezes, deparamo-nos com crianças que não se apropriaram de conceitos científicos, por exemplo, de tempo (ontem, hoje, amanhã). Isso ocorre porque elas precisam aprender antes disso os conceitos cotidianos (antes, agora e depois) pois estes estão relacionados aos primeiros de maneira intrínseca. (OLIVEIRA *et al*, 2015, p. 61)

A importância da formação de conceitos no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual já vem sendo discutido por Padilha (2002, 2007), Pletsch e Braun (2008), Pletsch (2010, 2013, 2014), Braun (2012), Pletsch e Mendes (2014), Braun e Nunes (2015), Oliveira (2015), Oliveira *et al* (2015), Almeida (2016), Campos (2016), Mendes, R. (2016), Silva, C. (2016), entre outros, que apontaram para a necessidade de práticas pedagógicas que favoreçam a apropriação de conceitos científicos, articulados com as demandas culturais dos sujeitos e o contexto social em que estão inseridos.

A partir dos resultados das provas de Luria evidenciamos entraves e possibilidades para a formação de conceitos por alunos com deficiência intelectual e a importância da mediação pedagógica na formação de conceitos. Conforme analisou Abreu (2006) a formação de conceitos é um processo evolutivo, considerando sempre a importância da mediação de alguém mais capaz que, na maioria das vezes, é o professor.

É preciso refletir de que forma os conceitos científicos estão sendo ensinados nas escolas, porque a memorização, repetição e treinamento nos remetem a uma concepção de ensino do século passado que entende que o conhecimento é acabado e necessita apenas ser transmitido para o aluno. Ademais, ensinar é partilhar conhecimento através do diálogo e da escuta e possibilitar que os alunos se apropriem dos saberes produzidos culturalmente.

Para isso, nós educadores, precisamos nos indagar sobre o nosso compromisso com a educação. Que escola queremos? Consideremos os saberes dos nossos alunos? Que prática pedagógica estamos ofertando para que os alunos construam conceitos científicos? Estamos dispostos a enfrentar desafios? Possibilitamos a todos o acesso aos saberes produzidos culturalmente?

Por fim, esperamos que nossas reflexões a partir das experiências de escolarização de André e Júlio possibilitem reflexões e caminhos a serem traçados para que os alunos com deficiência intelectual tenham de fato acesso a construção de conhecimentos científicos.

4.4. O DESDOBRAMENTO DA PESQUISA: GUIA PRÁTICO DE ORIENTAÇÃO PARA PROFESSORES NA AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Nossa pesquisa de Mestrado evidenciou que o ensino para este público demanda profissionais qualificados, que conheçam as especificidades destes sujeitos e estratégias de aprendizagem, que contemplem diferentes formas e ritmos de aprendizagem.

Pensando nas dificuldades de “ensinagem” que evidenciamos na nossa pesquisa e a necessidade deste público estar na escola desfrutando do espaço para a construção de conhecimentos científicos, elaboramos um guia prático de orientações para professores que têm em suas turmas crianças com deficiência intelectual. Muitas vezes, esses professores não têm formação para atender a este público que necessita de intervenções planejadas e intencionais.

Não tivemos a pretensão, de forma alguma, em fornecer uma receita pronta e tão pouco esgotar o debate sobre as inúmeras possibilidades presentes para a avaliação pedagógica, mas sim, indicar algumas possibilidades. O guia vem a ser um potencializador do trabalho pedagógico, auxiliando o professor na construção de conceitos científicos em alunos com deficiência intelectual.

É nesse contexto que acreditamos ser importante oferecer elementos e propostas que auxiliem aos docentes na avaliação de seus alunos, pois acreditamos que conhecer o processo de elaboração conceitual é um ponto importante para a reflexão da prática pedagógica. A este respeito, entendemos

que oferecer ao professor elementos para construir estratégias de ensino e aprendizagem para seus alunos, traçando metas e objetivos para que haja aprendizagem com promoção acadêmica, a partir dos processos de elaboração conceitual, será uma rica ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem dirigido para esses alunos.

O guia prático apresenta um passo a passo para o professor avaliar a formação conceitual e organização do pensamento de alunos com deficiência intelectual, evidenciando o que os alunos trazem consigo das suas experiências, conceito cotidiano, e traçando a partir da mediação novas possibilidades para a construção de conceitos científicos. Esta ferramenta estará disponível on-line no site <http://robertapires85.wix.com/conceitosdeluria>, além de vídeos e artigos que possam contribuir na prática do professor.

Acreditamos que a capacidade de elaborar conceitualmente o pensamento, torna o indivíduo capaz de se relacionar com o mundo e com seus pares, e interpretar a realidade que o cerca. Em indivíduos com deficiência intelectual esse postulado é sinônimo de desenvolvimento escolar e inclusão social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 CONCLUSÕES

Este estudo se propôs a analisar a formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual matriculados nas classes iniciais do ensino fundamental em escolas públicas da rede regular de ensino no município de Belford Roxo, localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Como desdobramento da nossa pesquisa construímos um guia para professores a partir dos pressupostos histórico-culturais.

Os dados da pesquisa evidenciam, entre outros aspectos, as dificuldades enfrentadas pelos professores em sua prática cotidiana em fornecer subsídios para que os alunos com deficiência intelectual se apropriem dos conhecimentos científicos que a escola deve ofertar. As práticas pedagógicas a eles dirigidas muitas vezes são esvaziadas de sentidos, oportunizando menos experiências de aprendizagem e ofertando menos possibilidades de desenvolvimento.

O envolvimento escasso com as atividades demonstra que as funções psicológicas superiores não estão sendo desenvolvidas de maneira satisfatória para que haja a elaboração do pensamento na sala de aula comum e no Atendimento Educacional Especializado. O acesso ao currículo e a construção de conceitos científicos passa pelo trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e o professor do AEE, que, juntos, organizam o currículo e, se preciso, com as adaptações necessárias para que os alunos com deficiência intelectual tenham acesso ao conhecimento.

Nesse processo, de construção dos conceitos científicos, a mediação do professor é fundamental nesse processo, organizando o pensamento da criança e fornecendo pistas para o engajamento nas atividades escolares. Porém, evidenciamos que a falta de mediação corrobora para uma escolarização esvaziada de sentidos com escasso acesso à cultura.

Os alunos com deficiência intelectual, hoje, estão na escola, mas a matrícula por si só não é garantia de aprendizagem. Sabemos que ainda é preciso garantir-lhes uma escola de qualidade, que seja equânime e que faça do *outro* peça fundamental na construção do ser social em sua subjetividade.

Lemos o mundo por conceitos e quando não desenvolvemos a capacidade de pensar conceitualmente ficamos à margem de nós mesmos, restritos a compreensão da realidade. A escola, hoje inclusiva, deixa, então, uma sensação de vazio, para aqueles que de alguma forma, estão sendo excluídos dentro do sistema.

5.2. PERSPECTIVAS

Acreditamos ter contribuído para uma reflexão do processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual, enfatizando a importância da escola como um espaço de construção de conceitos científicos para um público que precisa de demandas específicas de aprendizado. Como resultado da nossa pesquisa construímos um guia prático de orientação para professores sobre avaliação de conceitos científicos em alunos com deficiência intelectual. Esperamos que esta ferramenta possa contribuir para o professor traçar estratégias de aprendizagem que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento.

Por fim, precisamos que as pesquisas nesta área avancem para que possamos de fato contribuir qualitativamente para a aprendizagem destes sujeitos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6.1 ARTIGOS

ARANHA, M.S.F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, 63-70, 1995.

BECKER, G. S. **Human capital a theoretical and empirical analysis, with special reference to education**. Second Edition, University of Chicago, NBER, New York, 1993. Disponível em: <<http://www.nber.org/books/beck94-1>>. Acesso em: setembro de 2015.

BIKLEN, D. & DUCHAN, J.F. "I am intelligent": The social construction of mental retardation. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities**, v. 19, n. 3, 173-184, 1994.

BRAUN, P. NUNES, L.R.O de P. A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual: o Caso de Ian. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.21, n.1, p.75-92, jan./maio, 2015.

BRAUN, P.; PLETSCHE, M. D.; SODRÉ, J. A formação inicial e continuada de recursos humanos para a prática docente frente à educação inclusiva. In: NUNES SOBRINHO, F. de P. (Org.). **Inclusão educacional - pesquisa e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

_____. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. EDUC, São Paulo, 2004.

CAMPOS, Roselane Fátima e SHIROMA, Eneida Oto. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p.483-493, set./dez. 1999.

CANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2a. edição. Tradução de Maria Thereza R. de Carvalho Barrocas, 1982.

CARDOSO, F.H. "Notas sobre a reforma do Estado." **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, nº 50, p.5-12, 1998.

CUNHA, Marcos Vinicius. **A educação dos educadores**: da Escola Nova à escola de hoje. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

DE CARVALHO, E. N. S; MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation-AAMR: sistema 2002. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 11, n. 2, p. 147-156, dez. 2003.

FERREIRA, I. C. N. **Piaget, Vigotski e a contribuição da Psicologia Cognitiva para a Educação Inclusiva**. Palestra proferida no Curso de Doutorado em Educação da UERJ em 20/05/2009.

FERREIRA, J. F.; NUNES, L. R. de O. A educação Especial na nova LDB. In: ALVES, N. & VILLARDI, R. (Orgs.). **Múltiplas leituras da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya. 1997. p. 17-23

GALLAGHER, J.J. Planejamento da educação Especial no Brasil. In: PIRES, N. **Educação Especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de pesquisas Educacionais, 1974.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. In: **Revista Souza Marques**, v. I, p. 16-23, 2000.

_____; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

GOMES, M.R.L. Percepções: crianças negras e a patologização do fracasso escolar. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, **Políticas educacionais**: cenários e projetos sociais, 2009, Cuiabá. Anais Cuiabá: UFMT, 2009. Disponível em: . Acesso em: junho de 2015.

HOSTINS, R. C. L., & JORDÃO, S. G. F. Política de inclusão escolar e práticas curriculares de elaboração conceitual de alunos público-alvo da Educação Especial. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 23(28). Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1661>>. Acesso em: outubro de 2015.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. n. 41, p. 61-79. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em: agosto de 2015.

_____. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Revista Educ.** Soc. vol. .33, n.120. Campinas July/Sept. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300010&lang=pt>. Acesso em: 10 de dezembro de 2015.

_____. Políticas Nacionais de Educação Inclusiva - discussão crítica da Resolução nº 02/2001. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n.3/4, p.013-025, 2002.

_____. “Uma leitura da Educação Especial no Brasil”, in: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. (Orgs.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. “Reforma do Estado e Educação Especial: preliminaries para uma análise”, In: **Revista de Educação Puc-Campinas**, Campinas/SP, n. 11, p. 24-34, 2001.

LIMA, L. C. A. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/532/515>>. Acesso em: dezembro de 2012.

MANTOAN M. T. E. Ensino Inclusivo/Educação (de qualidade) para todos. In. **Revista Integração**, Ministério da Educação e do Desporto, SEESP, ano 8, n. 20, 2007.

MARQUES, Rosa Maria; MENDES, Áquilas. Servindo a dois senhores: as políticas sociais no Governo Lula. **Revista Katál**. Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 15-23, jan.-jun./2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2006, vol.11, n.33, pp. 387-405. ISSN 1809-449X. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000300002&script=sci_arttext#nt01>. Acesso em: junho de 2015.

MINCER, Jacob. Investment in human capital and personal income distribution. **Journal of Political Economy**, v. LXVI, n. 4, p. 281-302, 1958.

NUNES, Clarice. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n. 1, p. 105-125, jan./jun. 1998.

OLIVEIRA, A. A. S. Currículos e Programas na área da Deficiência Intelectual. In: OLIVEIRA, A. A. S; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). **Inclusão Escolar**:

as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora e Fundepe Editora, 2008, p. 111-127.

PINO, A. O social e cultural na obra de Vygotsky. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 21, n.71, pp. 45-78, 2000.

PINTO, G. U.; GÓES, M. C. R. de. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília: ABPEE/FFC-Unesp-Publicações, v.12, n.1, p. 11-28, jan./abr.2006.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, v. 12, nº. 24, p.39-55, Rio de Janeiro, jan./abril de 2011.

PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. A Inclusão de Pessoas com Deficiência Mental: um Processo em Construção. **Democratizar**, v .II, n .2, mai /ago, 2008.

PLETSCH, M. D.; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Perspectivas sobre políticas e processos de ensino e aprendizagem. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 22 (77). 2014. (Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos)

SANTIAGO, A. R. F. “Políticas de inclusão e cultura excludente: paradoxos do currículo escolar”. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.2, n. 17, p. 21-32, jan./abr., 2006.

SANTOS, M. P. “Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa”. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v.2, n. 3, p. 21-29, 1995.

SAVELI, Esméria Lourdes. A educação obrigatória nas Constituições brasileiras e nas leis educacionais delas derivadas. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 10, n. 2, p. 129-146, mai-ago, 2010. Disponível em: < <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/1879/1631>>. Acesso em: junho de 2015.

SEGABINAZZI, Marília; LUNARDI, Geovana Mendonça; PLETSCH, Marcia Denise. O estudo dos campos de tradução de uma mesma política: análise das tecnologias digitais no AEE. **Revista Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 21, n. 41, 2015

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos cedes**, Campinas, SP, Cedes, n. 50, p. 26-40, 2000.

SMOLKA, A. L. B., GÓES, M. C. R.; PINO, A. (In)Determinacy and the semiotic constitution of subjectivity. In FOGEL, A.; LYRA, M.C.D.P.; VALSINER, J. (Orgs).

In: **Dynamics and indeterminism in developmental and social processes** New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 1997.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia**, v. 21, n. 50, 2011

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; LOPES, M. C. (orgs). **Educação de Surdos. Políticas, língua de sinais e cultura surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

6.2 LIVROS

AADID (Associação americana de deficiências intelectual e do desenvolvimento). **Concepção de deficiência intelectual segundo a Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento**. Washington, DC: AAIDD, 2010.

AAMR (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL). **Retardo mental - definição, classificação e sistemas de apoio**. 10ª edição. tradução Magda França Lopes. Editora: ARTMED, Porto Alegre, 2006

ALVES, Fátima. **Para entender Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BASBAUM, L. **História Sincera da República**. Das origens a 1889. 5ª edição. São Paulo: Alfa Omega, 1982.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. / *Secretaria de Educação Fundamental*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

CARMO, A. A. **Deficiência Física**: a sociedade cria, recupera e discrimina. Brasília: Escopo, 1998.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FERNANDES, E. M. Novos paradigmas de avaliação e acompanhamento de pessoas com deficiência mental/intelectual. In MENDES, E & ALMEIDA, M.A (Org.). **Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2010.

_____.; CORRÊA, M. Â. M.. **Processo Ensino-Aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais: o aluno com Deficiência Mental**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2008.

FERREIRA, Julio R. **A exclusão da diferença**. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

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

FICHTNER, B. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores**. 2010. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente>. Acesso em: 01 de janeiro de 2015.

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

GLAT, R. **A Integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto da educação inclusiva. In: GLAT, R. (org). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2011.

GLAT, R. & PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JANNUZZI, G.M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

_____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Ciência e Senso comum no Cotidiano das Classes Especiais**. Campinas, Papirus, 2009.

_____. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: Discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKI, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

LODOÑO, F.T. A origem do conceito Menor. In: DEL PRIORI, M. (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 129-145.

LURIA, A. R. **El cérebro em acción**. Barcelona: Fontanella, 1976.

_____. **El hombre con su mundo destrozado**. Madrid:Garnica, 1973.

_____. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. **Desenvolvimento Cognitivo**. São Paulo: Ícone, 2010.

LURIA, A. R. & YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

_____. **Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, J.S. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre a exclusão, pobreza e classe social**. São Paulo: Vozes, 2002.

MAZZOTTA, M.T. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo; Cortez, 1996.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Educação e Política no Brasil de Hoje**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

OLIVEIRA, A. A. S. **Um diálogo esquecido**: a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Londrina: Práxis, 2007.

OLIVER, M. **The Politics of Disablement**. London: MacMillan; 1990.

PADILHA, A. M.L. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial** – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas, SP: Autores Associados, 2001

PATTO, M.H.S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica a psicologia escolar. São Paulo: TA Queiroz, 1984.

PIMENTEL, S. C. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva**: mediação pedagógica e formação de conceitos. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva**: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. *In: Educar em Revista*, v. 33, p. 143-156, Paraná, 2009.

_____ **Repensando a inclusão escolar: diretrizes, políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau/EDUC, 2010.

QUINTANA, Mario. **A cor do invisível**. São Paulo: Editora Globo, 1989.

RIBAS, João B.C. **O que são pessoas deficientes?** São Paulo, Brasiliense, 1983.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação no Brasil**: A Organização Escolar. 15ª Edição. São Paulo: Editora Autores Associados, 1998.

SANTANA, Maria Silvia Rosa. **A categoria de atividade e o desenvolvimento do pensamento, segundo a abordagem histórico-cultural**. 2008. 99f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

SILVA, T. T da. (1999). **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.

SMOLKA, A.L.B.; LAPLANE, A.L.F. **Processos de cultura e internalização**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. p.76-83. (Coleção Memória da Pedagogia, 2).

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem, 1990.

_____. **Declaração da Guatemala**. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 1999.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jan. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 2001.

VATTIMO, Gianni. **A Tentação do Realismo**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar-Lacerda Editores, 2001.

VIGOTSKI, L. **Fundamentos da Defectologia**. Havana: Editorial Pueblo e Educacion, 1989.

_____. **Obras escogidas II**. Madrid: Centro de Publicaciones del Mec y Visor Distribuciones, 1993.

_____. **Obras Escogidas**, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Obras escogidas IV**. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones, 1996.

_____. **Obras escogidas V**. Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. - São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-119.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole (et al). Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 12ª edição. São Paulo; Ícone, 2014.

WEHLING, Arno. **A invenção da História**: estudos sobre o historicismo. Rio de Janeiro: Ed.UGF/Ed.UFRJ, 1994.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

6.3 MONOGRAFIAS, RELATÓRIOS E DISSERTAÇÕES

ABREU, M. C. B. F. de. **Desenvolvimento de conceitos científicos em crianças com deficiência mental**. 113f. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Psicologia, Universidade Católica de Brasília, 2006.

ALMEIDA, Tamara França de. **Análise dos indicadores e políticas de inclusão escolar na Baixada Fluminense**. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação), Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2016.

ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (Dir.) Do ventre materno ao testamento. In.: **História da vida privada**. Do Império Romano ao ano mil. V. I. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 23-43.

AVILA, Leila Lopes de. **Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2001 - 2012)**. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar /PPGEduc/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, RJ. 2015.

BAIROS, R.A. **A educação como direito**: a inclusão de educandos com deficiência mental no ensino formal em Lages- S.C. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense. Lages. 2008.

BRAUN, Patrícia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 324f. Tese

(Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

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

CARNEIRO, R. C. A. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.** Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

CENCI, A. **Processos mediativos e formação de conceitos cotidianos: implicações nas dificuldades de aprendizagens.** 164f. (Mestrado) em Educação Especial. Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2011.

CRUZ, M. L. R. M. da. **Lentes Digitais: A construção da linguagem escrita de adultos portadores de deficiência mental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004.

DIAS, M.H.P. Helena Antipoff: **Pensamento e ação pedagógica à luz de uma reflexão crítica.** Mestrado em Educação. UNICAMP. Campinas, 1995.

ESCÓRCIO, D.C de M. **A interação entre professor e aluno com deficiência intelectual em escola inclusiva: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí. 2008.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva.** Tese de doutorado. Niterói, Faculdade de Educação, UFF, 2005.

MAGALHÃES, E. F. C. B. **Viver a igualdade na diferença: a formação de educadores visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum.** Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1999.

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

MENDES, Regina da Silva. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental da rede de ensino de Itajaí - SC.**128f. Dissertação (Mestrado) Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, Santa Catarina, 2016.

OLIVEIRA, M.C.P. de. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação cultural.** 133p. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.

REDIG, A.G. **Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva:** a visão de professores especialistas. 184f. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2010.

SILVA, Cristiane da. **Elaboração conceitual no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual no município de Balneário Camboriú:** estratégias e mediações na elaboração de conceitos. 132 f. Dissertação (Mestrado) Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, Santa Catarina, 2016.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje.** São Paulo: CEDAS, 1987.

SOUZA, A. D. G. **Aprendizagem e comportamento fossilizado:** A compreensão da constituição da Deficiência intelectual. Brasília. 129f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.

STEFEN, H. **A evolução da formação de conceitos em portadores de deficiência mental educados em escola especial:** a importância do estímulo da linguagem. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2003.

SULLIVAN, R. Deformity: A modern Western with ancient origins. **Proceedings of the Royal College of Physicians of Edinburgh.** 31:3, 262-266, 2001.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo:** identificação e caracterização. 192f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos (UFscar), São Carlos/SP, 2011

6.4 OBRAS CITADAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, p.1-9, dez. 1997.

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luiz F., PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

BOGDAN, RC.; BIKLEN SK. Notas de Campo. In: Bogdan RC, Biklen SK. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, PT: Porto Editora; 1994.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramento de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (org.) **Educação Especial e Inclusão escolar**: Reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2011.

CAMPBELL, D.T; FISKE, D.W. Convergent and discriminant validation by the multitrait - multimethod matrix. **Psychological Bulletin**, 56(2):81-105. 1959.

CATHCART, K.D.P. **Crianças com deficiência mental na escola inclusiva**: estratégias para aprender. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Itajaí, 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, Penso. 2006. 432 p.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **Cies e-working paper. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia**. 2009. Disponível em: <http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf>. Acesso em: 10/12/2015.

FLORENZANO, Maria Beatriz Borba. **Nascer, viver e morrer na Grécia Antiga**. Atual Editora, 1996

FONTES, R. S.; PLETSCHE, M. D.; BRAUN, P. & GLAT, R. Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.) **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2011. p. 79-96.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

JENSEN, K.B.; JANKOWSKI, N.M. (eds.). **Metodologias cualitativas de investigación en comunicación de masas**. Barcelona, Bosch. 1993. 324 p.

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R. et al. (Org.). **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem. São Paulo: Centauro, 2005. p.87-106.

LIMA, Nízia; HOCHMAN, Gilberto. Condenado pela raça, absolvido pela medicina: o Brasil descoberto pelo Movimento Sanitarista da Primeira república. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. (Orgs.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro, Fiocruz, 1996.

MELETTI, S. M. F. diferenças e diferentes: aspectos psicossociais da deficiência. In: MELETTI, S. M. F; KASSAR, M. de C. (organizadoras). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

MERCADANTE, Aloizio. Plano Real e o neoliberalismo tardio. In: MERCADANTE, Aloizio (org.). **O Brasil pós-Real**: a política econômica em debate. Campinas: IE - Unicamp, 1998.

MONTEIRO, A.; PLETSCH, M.D. **Panorama da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Belford Roxo**. I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: Práticas em Diálogo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – CAP, 21 a 23 de outubro. 2014. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/38-monteiro_e_pletsch.pdf <acesso em 07/01/2016>

NICOLELIS, Miguel. Beyond Boundaries: the new neuroscience of connecting brains with machines- and how with will change our live. Canadá: henry holt and co, 2011.

OLIVEIRA, M; ARAÚJO, D; LIMA, M. PLETSCH, M. Elaboração e Apropriação Conceitual na Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual. p.55.70. In: PLETSCH, M; LUNARDI, G.M; HONSTINS, R.C.L. (org) **A escolarização de Alunos com deficiência intelectual**: políticas, práticas e processos cognitivos. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPPE, 2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAUJO, S.B. **O envolvimento da criança na aprendizagem**: construindo o direito de participação. Revista Análise Psicológica. Braga, n. 22, p. 81-93, 2004.

PADILHA, A.M.L. Elaboração Conceitual: papel fundamental da escola. **Revista ACTA Científica**, v. 2, n.3. Engenheiro Coelho: Imprensa Universitária Adventista, 2002, pp.6-12.

_____. **Práticas pedagógicas na educação especial:** A capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

PLETSCH, M. D. **Uma análise das bases epistemológicas contidas nos conceitos de deficiência mental e intelectual.** Rio de Janeiro, 2012a. Mimeografado.

_____. Educação especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especial nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. **Revista Ciências Humanas e Sociais**, EDUR, v. 34, n.12, jan/jun, p.31-49, RJ, 2012b.

_____. A escolarização do aluno com deficiência intelectual... apesar do diagnóstico. In: MELETTI, S. M. F. & KASSAR, M. M. (Org.) **Escolarização de alunos com deficiências:** desafios e possibilidades. Mercado de Letras: São Paulo, 2013.

_____. Escolarização de alunos com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2014). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem, v. 22, n. 81, 2014. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1616/1325>>.

PLETSCH, M.D.; MENDES, G.M.L.; HOSTINS, R.L. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual:** políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem. Projeto de Pesquisa Obeduc / Capes. 2013-2017. 2015.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUZA, Milena Luckesi de; BOARINI, Maria Lucia. A deficiência mental na concepção da liga brasileira de higiene mental. **Rev. Bras. Educ. Espec.** [online], vol.14, n.2, 2008. p. 273-292.

TORRES, R. M. **Que (e como) é necessário aprender:** necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. Campinas: Papirus, 1994.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

6.5 SITES CONSULTADOS

BELFORD ROXO. Serviço de Atendimento à Educação Educação, SEMED, 2005/2008.

BELFORD ROXO. **Parecer CME. BR nº 01/2002.** Regimento Escolar. 2002. Disponível em: <http://mpeduc.mp.br/admin/projetos/belford_roxo_rj_2013/documentos/resposta-a-recomendacao-10-regimento-interno-nas-escolas/at_download/file>. Acesso em 10/01/2016.

BELFORD ROXO. **Estrutura organizacional da Educação Especial no município de Belford Roxo.** Apresentação em PowerPoint no I Seminário de processos de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. UFRJ. 2015a.

BELFORD ROXO. **Plano Municipal de Educação.** 2015b. Disponível em: <http://www.mprj.mp.br/documents/112957/9048923/belfordroxo_lei1.529_15_p_lanomunicipaldeeducacao.pdf>. Acesso em outubro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 3.956/01.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: outubro de 2001.

BRASIL. MEC. CNE. Resolução nº 4, de 02 de Outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Portal MEC, Brasília, DF, out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: Dezembro de 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. *Dispõe sobre o Programa Mais Educação.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acessado em: dezembro de 2015.

BRASIL. Censo Escolar 2014: Belford Roxo/RJ. 2014. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/basica-senso-escolar-matricula>>. Acessado em dezembro de 2015.

BRASIL, Senado Federal. **Constituições do Brasil de 1824, 1891, 1934, 1946 e 1967 e suas alterações.** Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, v.1. 1986.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: Ministério de Administração Federal e da Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9394/96). Brasília, 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 22(2):201-210. 2006.

IBC. Instituto Benjamim Constant. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/>>. Acesso em: março de 2015.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.com.br/>>. Acesso em: outubro de 2015.

_____. **Cidades@**. Belford Roxo. 2015. Disponível em <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=330045&search=rio-de-janeiro|belford-roxo>>. Acesso em: outubro de 2015.

INES. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/>>. Acesso em março de 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Resultados Finais do Censo Escolar 2014. Belford Roxo/RJ. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acessado em: dezembro de 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acessado em dezembro de 2015.

PREFEITURA DE BELFORD ROXO. **Mapa do Município**. 2015. Disponível em: <<http://prefeiturabelfordroxo.com.br/site/localizacao/>>. Acesso em dezembro de 2015.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Ranking IDHM Municípios 2010**. 2013. Disponível em <<http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-Municipios-2010.aspx>>. Acesso em: dezembro de 2015.

7. APÊNDICES

7.1. TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO DE PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Pais e/ou responsáveis

Solicita-se a sua autorização para realização da pesquisa junto ao seu (sua) filho (a) matriculado (a) na Escola _____, da Rede Municipal de Ensino de _____.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem.

Pesquisador (es) responsáveis:

Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes - PPGE/UDESC

Profa. Dra. Regina Celia Linhares Hostins – PPGE/UNIVALI

Telefone para contato: (47) 3341-7516

Pesquisador Participante: Roberta Pires Corrêa

Telefone para contato: (21) 981642648

O estudo tem como objetivo: analisar as dimensões que envolvem a escolarização de alunos com deficiência intelectual, notadamente as que se referem ao ensino e aprendizagem destes nas classes comuns (ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos), no atendimento educacional especializado - AEE. Os alunos foram selecionados com base nos seguintes critérios: laudo médico de deficiência intelectual, matrícula no ensino fundamental ou na EJA de escola da rede municipal, frequência às salas multifuncionais no contra turno.

A pesquisa envolverá observação e registros em vídeo, áudio e fotografia das atividades realizadas na sala de aula do seu filho e também na Sala de Recursos Multifuncionais. Vale enfatizar que a sua identificação, assim como a do seu (a) filho (a), serão preservadas em qualquer um desses registros.

Riscos e benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

A sua participação e do seu (sua) filho (a) na presente pesquisa é voluntária, logo, isenta de remuneração. Além disso, cabe esclarecer que os possíveis riscos dela decorrentes vinculam-se a informações identificadas no processo de observação e intervenção, mas cujo teor poderá ser por você analisado e retirado seu consentimento, caso verifique possibilidades da informação romper o sigilo ou anonimato requeridos.

Como parte da abordagem ética deste estudo, asseguro-lhe que o (a) senhor (a) tem o direito de retirar o seu consentimento e/ou interromper a participação do (a) seu (a) filho (a) a qualquer momento, sem nenhuma penalidade. Os dados serão coletados e analisados exclusivamente para os propósitos da pesquisa.

Acima de quaisquer prejuízos ou desconfortos, a pesquisa busca assegurar benefícios, pois se propõe a levantar questões de interesse social, vinculadas a aprendizagem de crianças e jovens com deficiência intelectual, as quais em muito contribuirão para compreender o processo de inclusão destes no contexto educacional.

A professora da sala de aula do (a) seu (a) filho (a) concordou em envolver-se no estudo. Também obtivemos permissão da Secretaria de Educação.

Retorno dos resultados da pesquisa aos sujeitos e a instituição

Os resultados serão apresentados à banca examinadora da dissertação, assim como à Secretaria de Educação e às escolas.

O pesquisador e a orientadora comprometem-se a assegurar a confidencialidade e a privacidade dos entrevistados, mantendo anonimato absoluto sobre a identidade destes e sigilo das informações que possam ferir a imagem dos entrevistados.

Pretende-se ainda publicar artigos em periódicos, além de disponibilizar uma cópia do trabalho final na biblioteca da UFRRJ e no site do programa.

Nome do Pesquisador: Roberta Pires Corrêa

Assinatura do Pesquisador: _____

Agradecemos sua atenção e colocamo-nos a disposição para maiores informações sobre este projeto, por meio dos telefones (21) 2669-0501 – Direção do Instituto Multidisciplinar.

7.2 TERMO DE LIVRE CONSETIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, CPF _____, abaixo assinado, concordo que _____, criança e/ou adolescente pelo qual sou responsável, participe do presente estudo e autorizo a utilização das imagens (fotografias e vídeos) registradas nas observações e coletas de dados para fins de análise e comprovação dos propósitos da pesquisa. Fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de nossa participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Nome completo: _____

Telefone para contato: _____

Assinatura do Pai, Mãe ou Responsável: _____

Grau de Parentesco com a criança: _____

_____, _____ de _____ de 2015

8. ANEXOS

8.1 ATIVIDADE DE MATEMÁTICA PARA A TURMA DO 3º ANO

28 de agosto de 2015

Resolva as operações:

526	413	642	754
$\underline{-260}$	$\underline{+375}$	$\underline{+147}$	$\underline{+102}$
308	531	264	129
$\underline{+461}$	$\underline{+266}$	$\underline{+325}$	$\underline{+730}$
571	819	450	336
$\underline{+315}$	$\underline{+70}$	$\underline{+328}$	$\underline{+452}$
434	255	125	512
$\underline{+244}$	$\underline{+503}$	$\underline{+644}$	$\underline{+356}$
642	317	432	694
$\underline{+135}$	$\underline{+552}$	$\underline{+506}$	$\underline{+303}$

508	520	523	841
$\underline{-218}$	$\underline{-417}$	$\underline{-108}$	$\underline{-121}$
254	930	481	910
$\underline{-213}$	$\underline{-526}$	$\underline{-90}$	$\underline{-615}$
732	621	328	459
$\underline{-419}$	$\underline{-202}$	$\underline{-129}$	$\underline{-151}$
804	790	973	490
$\underline{-624}$	$\underline{-284}$	$\underline{-57}$	$\underline{-430}$
376	277	402	631
$\underline{-109}$	$\underline{-16}$	$\underline{-88}$	$\underline{-133}$

8.2 ATIVIDADE DE MATEMÁTICA DE JÚLIO

ADICIONANDO CONJUNTOS

1) FAÇA AS ADIÇÕES DOS CONJUNTOS. JÁ COMECEI.

4 + 1 = 5

2 + 3 =

1 + 2 =

3 + 1 =

2 + 2 =

4 + 1 =

8.3 ATIVIDADE DE MATEMÁTICA PARA ATURMA DO 2º ANO

11/08 Fava Azul

NUMERAIS ORDINAIS

Para indicar ordem, posição ou lugar, usamos os numerais ordinais. Conheça os numerais ordinais até 10º.

1º → primeiro	6º → sexto
2º → segundo	7º → sétimo
3º → terceiro	8º → oitavo
4º → quarto	9º → nono
5º → quinto	10º → décimo



Veja a posição das formiguinhas e continue a numerá-las segundo a ordem que ocupam.



1ª 2ª _____

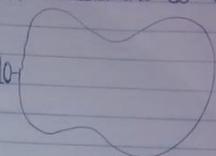
2) Eu já liguei a 1ª formiga à 3ª. Continue ligando de acordo com o que se pede.

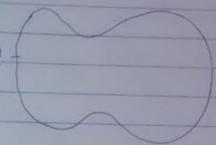
- a) A 5ª formiga à 7ª formiga.
- b) A 7ª formiga à 9ª formiga.

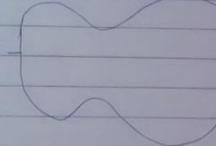
3) Desenhe o que se pede nas formiguinhas:

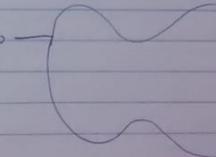
- a) Uma folha na 6ª formiguinha;
- b) Um chapéu na cabeça da 4ª formiguinha;
- c) Um laço na cabeça da 9ª formiguinha.

4) - Desenhe a quantidade.

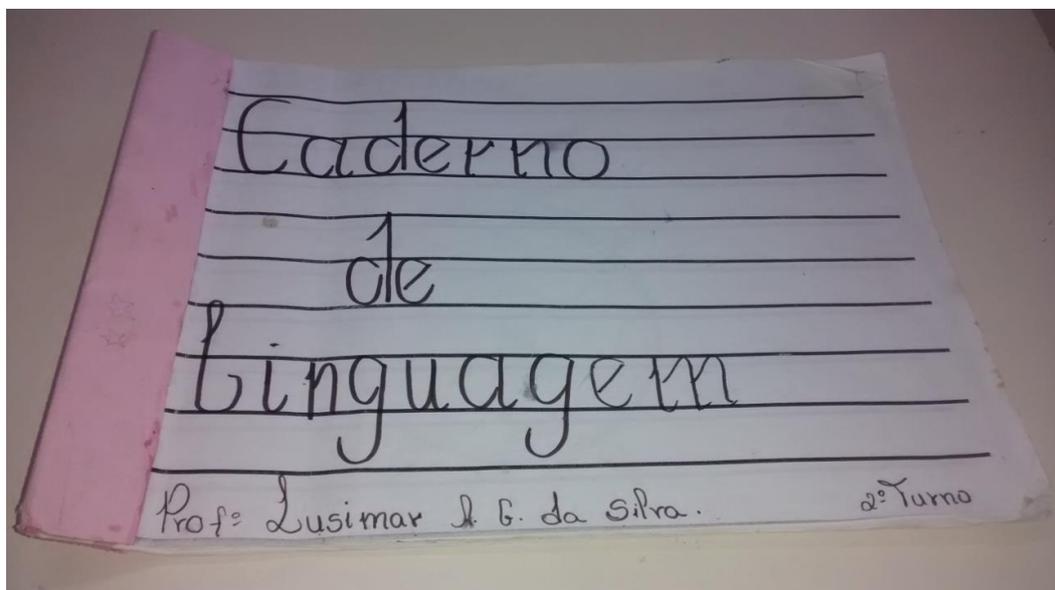
10 - 

2 - 

3 - 

6 - 

8.4 CADERNO DE LINGUAGEM UTILIZADO NO AEE DO ANDRÉ



8.5 CHAMADINHA USADA NO AEE DO JÚLIO



8.6 JOGO DE CAMPO MINADO – AEE DO ANDRÉ



8.7 FICHA INDIVIDUAL DA ESCALA DE ENVOLVIMENTO DO ALUNO

ESCALA DE ENVOLVIMENTO DO ALUNO

FICHA INDIVIDUAL

Escola: _____

Aluno(a): _____

Turma: _____ Turno: _____

Professora Titular.: _____

Professora Monitora: _____

Nº de alunos da turma: _____

Observado e Filmado por: _____

N. sessão	Hora	Tipo de atividade						Áreas de conteúdo/domínio								Atividade	Nível de envolvimento	
		Propostas pela professora			Momentos de espera (ind./col)			LP	MAT	Ed.F.	CIE	HIS	GEO	ART	Out.	TIPO		
		ped	ent	out	a. e.	oci.	I										C	I
1ª	Início9h____ Fim10h30'____																	
2	In._____ Fim____																	
3	In._____ Fim____																	
4	In._____ Fim____																	

Legenda:

Tipo de atividade:	Áreas de conhecimento	
Ped. – Atividade pedagógica	LP – Língua Portuguesa	His – História
Ent.- Entretenimento		Ed. F.- Educação Física
		Art. – Artes

Out. – Outras a.e. - Atividade espontânea Oci – Ociosa	Mat – Matemática Geo – Geografia Cie – Ciências	Out – Outras
---	---	--------------

8.8 FICHA DE DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE E NÍVEL DE ENVOLVIMENTO - ESCALA DE ENVOLVIMENTO DO ALUNO COM A ATIVIDADE

FICHA INDIVIDUAL Aluno:					
Turma:			Turno:		
Nº Alunos Turma:			Tempo de duração:		
N. sessão	Data	Tipo de atividade		Áreas de conteúdo/domínio	Nível de envol
		Proposta Professora	Momentos de espera (ind/col)		