

Práticas culturais de escolarização: episódios de envolvimento e aprendizagem de aluno com deficiência intelectual na classe comum

Regina da Silva Mendes

RESUMO

Este estudo vincula-se ao Programa Observatório da Educação – OBEDUC - da Capes, intitulado *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*. Este busca analisar as dimensões que envolvem a escolarização de alunos com deficiência intelectual, notadamente as que se referem ao ensino e aprendizagem destes nas classes regulares (Ensino Fundamental e EJA) e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como recorte dessa pesquisa, o presente estudo busca discutir as traduções da política de Educação Especial no contexto da escola, analisando as práticas culturais de escolarização direcionadas a um aluno com deficiência intelectual na sala de aula comum e no espaço do AEE e os enlaces com as professoras que atuam nestes contextos. A metodologia adotada baseou-se na observação e na aplicação da Escala de Envolvimento do aluno. Do material coligido observou-se o nível de envolvimento do aluno nas atividades, as estratégias de mediação realizadas pela professora e, a conexão entre o trabalho realizado no AEE e na sala comum, como possibilidades de se construir outras práticas culturais de escolarização, convergentes, fundamentais à aprendizagem e ao sucesso escolar do aluno com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Escolarização; Práticas Culturais; Mediação; Deficiência Intelectual.

Introdução

A política de inclusão escolar vem se fortalecendo em âmbito nacional e internacional desde a década de 1990. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) tornou-se o marco definidor, demonstrando as deliberações do governo brasileiro em relação aos compromissos assumidos na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência¹, da Organização das Nações Unidas, assinada em Nova Iorque em 2007. Na época, cada um dos países signatários da Convenção, reconheceu o direito das pessoas com deficiência à educação em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. Essa política possibilitou o “acesso” dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação às classes comuns da rede regular de

¹ A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo é promulgada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 186 de 9 de julho de 2008 e, posteriormente, pelo Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.

ensino, objetivando a “participação e a aprendizagem” desses estudantes (BRASIL, 2008a, p. 8). Essa proposta induziu uma mudança no processo de escolarização.

Outros documentos orientadores e normativos foram publicados posteriormente, como a Resolução CNE/CEB Nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial; o Manual de Orientação do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais de 2010; e o Decreto Nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e define a distribuição de recursos do FUNDEB, computando a dupla matrícula do estudante, tanto na educação regular como no AEE.

A partir da deliberação dessa política, a Educação Especial assumiu um espaço dentro das escolas comuns e tornou-se responsável pelo AEE. Este deve ser realizado no período inverso da escolarização, em sala de recursos multifuncionais sendo complementar ou suplementar à formação dos estudantes público-alvo da Educação Especial por meio de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade e deve “integrar a proposta pedagógica da escola” (BRASIL, 2008b).

A política estabelece como eixos centrais a definição da Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, delimita quem é o público-alvo, define a função do AEE, o perfil do professor e suas atribuições.

Ao analisar os textos desses documentos, percebe-se uma busca por romper com o modelo educacional dividido entre ensino comum e especial, com diferentes locais de atendimentos, diversas abordagens do currículo e, principalmente, diferentes formas de tratar os estudantes. Entretanto, é necessário analisar como essas determinações estão sendo “ditas” e interpretadas no âmbito da escola. Ball, Maguire e Braun (2012) vêm nos esclarecer que, no âmbito da produção de uma política educacional, há influência de interesses ou de vivências que se traduzem na produção dos textos, os quais são escritos em relação à melhor escola possível. Contudo, no contexto da prática, a política é interpretada ou “encenada” de várias formas, considerando os valores locais e pessoais daqueles que a põem em ação.

Assim, busca-se, neste artigo, fazer uma reflexão acerca dos textos referidos com as possíveis interpretações e traduções na escola, por meio da análise das práticas culturais de escolarização desenvolvidas com um aluno com deficiência intelectual na sala de aula comum e no espaço do AEE e todos os enlaces com as professoras que atuam nestes contextos.

Esse estudo é resultado da pesquisa que vem sendo realizada no âmbito do projeto intitulado “A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem” vinculado ao Programa Observatório de

Educação (OBEDUC/CAPES). Este tem o objetivo de analisar as dimensões que envolvem a escolarização de alunos com deficiência intelectual, notadamente as que se referem ao ensino e aprendizagem destes nas classes regulares (ensino fundamental e educação de jovens e adultos), no AEE e ao seu conseqüente desempenho nas avaliações nacionais de rendimento escolar. Esta pesquisa envolve os Programas de Pós-Graduação das universidades: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

A pesquisa do Observatório está sendo realizada em onze redes de ensino, sendo dez municipais e uma federal. Destas, sete estão localizadas no Estado do Rio de Janeiro e quatro no Estado de Santa Catarina.

No artigo ora apresentado, considerando os limites do texto, dar-se-á destaque à análise das experiências de aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual em sala de aula comum dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Itajaí/SC, mais especificamente em atividades de escolarização em uma turma de terceiro ano. O trabalho tem como objetivo examinar e discutir o nível de envolvimento e o desempenho de aluno com deficiência intelectual nestas atividades, bem como analisar a qualidade das mediações realizadas pelas professoras.

Metodologia da Pesquisa

Esta pesquisa realizou-se em uma escola da rede municipal de Itajaí/SC. Conforme dados do Educacenso, em 2014, a Escola possuía um total de 644 alunos matriculados, sendo 170 em anos iniciais, 419 de anos finais e 55 em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Destes, 20 alunos são público-alvo da Educação Especial, apresentando alguma deficiência ou transtorno do espectro autista. Na escola, também é oferecido o AEE em sala de recursos multifuncionais - SRM no contra turno escolar, onde estavam matriculados 16 alunos, dentre os quais 7 eram de outra unidade escolar da rede municipal.

Para este artigo, foi selecionado um aluno de sete anos, diagnosticado com autismo associado à deficiência intelectual, matriculado no terceiro ano do ensino regular e no AEE, critério estabelecido pelo OBEDUC para a sua seleção. A fim de preservar o anonimato foi utilizado nome fictício.

A coleta de dados foi realizada no período de maio a junho de 2015, por meio de filmagens realizadas em atividades das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Educação Física. Estas filmagens seguiram um cronograma organizado junto às

professoras participantes, ou seja, a professora regente da turma, a professora de educação física e a professora de AEE, de modo a não interferir no andamento do planejamento das aulas. Para os propósitos desse artigo será analisado o nível de envolvimento do aluno nas atividades de Língua Portuguesa e Matemática.

A análise dos dados foi realizada a partir das transcrições das filmagens e do preenchimento da Escala de Envolvimento da Criança adaptada e traduzida da original - *The Leuven Involvement Scale for Young Children* (LIS – YC) - por Oliveira-Formosinho e Araújo (2004); e da pesquisa desenvolvida por Cathcart (2011), a qual se constitui de uma lista de indicadores que apontam o comportamento e os níveis de envolvimento distribuídos em uma escala de cinco pontos.

Os sinais de envolvimento, segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) e Cathcart (2011), compreendem nove indicadores:

Concentração: a criança permanece concentrada na atividade sem distrair-se. Leva-se em conta se os olhos estão fixos no material, nas mãos ou se vagueiam pelo ambiente.

Energia: pode ser física, nas atividades motoras, ou mental, evidenciando o esforço na expressão facial.

Complexidade e criatividade: a criança procura desempenhar o seu máximo, produz algo novo, promovendo a sua criatividade.

Expressão facial e postura: a postura global pode revelar alta concentração ou aborrecimento, os olhos podem manter-se fixos ou vaguearem pelo espaço.

Persistência: quando concentrada, a criança direciona sua atenção e energia para a atividade, não a abandona.

Precisão: a criança mantém a atenção na atividade, dando importância aos detalhes, sem pressa, objetivando precisão nas ações.

Tempo de reação: mostra-se alerta e rapidamente responde aos estímulos com motivação.

Comentários verbais: realiza comentários espontâneos sobre a atividade ou faz descrições entusiastas.

Satisfação: a criança olha com satisfação ao seu trabalho, tocando, mostrando-o.

Ao analisar esses sinais, é possível identificar o nível de envolvimento da criança, o qual varia de 1(um) a 5(cinco), conforme a descrição no Quadro que segue.

Quadro 1 - Caracterização dos níveis de envolvimento da criança na atividade

Nível	Características observadas
1	<i>Ausência de atividade</i> - evidenciada quando a criança está inativa, separada

	do grupo.
2	<i>Atividade frequentemente interrompida</i> - quando a criança realiza a atividade sem consciência da ação.
3	<i>Atividade mais ou menos contínua</i> - a criança interrompe a atividade sempre que outros estímulos surgem.
4	<i>Atividade com momentos intensos</i> - a criança faz um esforço mental permanecendo concentrada a maior parte do tempo.
5	<i>Atividade intensa mantida</i> - envolvimento máximo da criança, não se distrai com estímulos externos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na Escala de Envolvimento Oliveira-Formosinho e Araújo (2004).

A utilização da escala de envolvimento possibilitou a análise do contexto geral de sala aula, principalmente no quesito participação e interação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Foram utilizadas as cores: azul para representar as cenas e falas que evidenciam momentos de mediação e; verde para evidenciar a interação e envolvimento do aluno.

A escolarização no processo de inclusão escolar

O conceito de escolarização, utilizado neste estudo, considera que “[...] é preciso levar em conta o papel social da escola moderna, entendida aqui como *lócus* cultural privilegiado para o desenvolvimento e a humanização das pessoas, por meio dos conhecimentos construídos e sistematizados historicamente” (PLETSCH, 2010, p.157). A autora nos faz compreender que é no contexto escolar que esses conhecimentos são apropriados pela criança, mediante a ação deliberada do professor e internalizados por meio do processo de elaboração conceitual. Trata-se, portanto, da educação escolarizada, com toda sua organização física, temporal, cultural, pedagógica, organizadas pelo currículo, o qual é marcado pela construção histórica do contexto do qual faz parte.

O currículo, por sua vez, abarca toda a organização escolar, “[...] é o plano diretor da prática dos professores, de estudantes e de escolas” como nos explica Gimeno Sacristán (1997, p. 36). Ele também organiza os conteúdos que necessariamente serão trabalhados em cada etapa da escolarização, pois sem conteúdos não há aprendizado, não há sistematização do trabalho docente. Diante dessa análise, vislumbram-se novas possibilidades de compreensão da escolarização dos alunos com deficiência intelectual, sua inclusão na escola comum embasada na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

Esta, ao trazer a Educação Especial como modalidade transversal em todos os níveis de ensino, mas atuando na oferta do AEE nas salas de recursos multifuncionais, espaço diferenciado, a distancia da organização escolar como um todo, a exclui do currículo, tornando-a um serviço apartado da escolarização. Percebe-se, mais uma vez, o distanciamento e a aposta no ensino individualizado do aluno público-alvo da Educação Especial.

A organização desse atendimento nos textos legais explicita mais o que ele não é quando afirma que as “[...] atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum” (BRASIL, 2008a, p. 10). Contudo, ao definir o que é, refere-se, prioritariamente, à “[...] disponibilização de programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva” (BRASIL, 2008a, p. 10). Todos esses recursos são importantes ou fundamentais para a participação dos alunos, mas falta a orientação sobre a organização e o planejamento interligado com os processos de construção do conhecimento, fazendo parte efetiva do currículo escolar.

Se entendermos que escolarização é um projeto de cultura e que envolve todas as práticas escolares, não é possível considerar que o trabalho realizado no AEE seja complementar a esse projeto.

Segundo Gimeno Sacristán “[...] a cultura escolar é uma caracterização ou, melhor dito, uma reconstrução da cultura, feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento, pensamento e organização” (1997, p. 34). Dessa forma, a organização vigente do trabalho com o aluno com deficiência intelectual encontra duas vertentes. Uma que o trata de forma apartada do contexto escolar, com práticas diferenciadas, por meio de atividades específicas para a sua necessidade realizadas no espaço das salas de recursos. A outra que o insere em um espaço comum a todos, a sala comum, onde as práticas abarcam igualmente a todos, sem diferenças de tratamento, de metodologia e de práticas pedagógicas, aprofundando, nas duas situações, as desigualdades.

Para compreender melhor essa problemática, Lunardi-Mendes (2012) faz uma reflexão acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores em turmas com alunos com deficiência. Para a autora, ocorre uma “polarização” entre a prática com os alunos com deficiência e a prática com os alunos sem deficiência. Segundo a pesquisadora, é necessário enfatizar que a concepção de prática vai muito além da ideia de ação visível. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (1999) esclarece que

[...] a prática é a cultura acumulada sobre as ações das quais aquela se nutre. Agimos a partir das ações, porque o fazemos a partir de uma cultura. A prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da

consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade. Pode-se adotar o sentido que também é dado em sociologia ao termo prática: ações sociais rotineiras próprias de um grupo. Assim como ocorre com a ação das pessoas, a prática tem uma continuidade temporal inevitável e não é um simples passado ao qual se olha como um objeto petrificado, pelo contrário, continua sendo operacional, organizando a ação dos membros que compartilham a cultura. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 73).

Quanto às práticas curriculares, Lunardi-Mendes (2012) afirma que

[...] são ações desencadeadas dentro da escola no campo educacional e precisam ser entendidas considerando essas relações. Dessa forma, as práticas que aqui são chamadas curriculares são desenvolvidas por sujeitos, sejam eles alunos, sejam professores, mas não podem ser entendidas como ações individualizadas. Estão amarradas e são decorrências de uma trama que lhes dá significado. (LUNARDI-MENDES, 2012, p. 8).

Assim sendo, as práticas curriculares “polarizadas” em sala de aula não são ações individualizadas, mas o reflexo dessa cultura, construída historicamente, que permeia e organiza os espaços e os tempos escolares, que normatiza o trabalho docente e consequentemente, as relações de ensino e de aprendizagem no espaço escolar.

Nessa estrutura das instituições educacionais, a escolarização fica condicionada ao ensino regular e a tudo que diz respeito ao ensino dos conteúdos curriculares, geralmente inacessíveis aos alunos com deficiência intelectual, pois há uma cobrança de tempos de aprendizagem. Concepção construída pela cultura, que molda os comportamentos, as instituições e as pessoas.

A alternativa à escolarização dominante para um projeto cultural diferente implica um constante esforço para decodificar as condições da escolarização, porque sem a transformação dessas condições não há possibilidades de mudanças curriculares ou culturais, já que é inerente ao conceito de currículo o fato de que ele está ligado a uma forma de estruturação das instituições educacionais. (GIMENO SACRISTÁN, 1997, p. 37).

Desse modo, a partir dessa concepção de escolarização, resulta como primordial a compreensão ampliada de currículo e da sua vinculação às formas de estruturação das instituições educacionais. Esta parece uma condição relevante para que a inclusão escolar se efetive e assegure o acesso, a participação e a aprendizagem de todos.

Voltando à análise para a organização escolar para atender a alunos com deficiência intelectual, percebe-se que a aprendizagem dos conteúdos, na maioria das vezes, fica relegada a segundo plano, recebendo maior atenção a necessidade de socialização, de habilidades para as atividades de vida diária, necessários ao melhor desempenho nas atividades cotidianas.

Nesses casos, também depende da influência da cultura externa, das crenças e dos valores atribuídos pelo currículo e, principalmente, pelos agentes mediadores ao conhecimento.

Com base nas concepções de currículo e de escolarização aqui discutidas procuramos revelar, a seguir, as práticas de elaboração de conceitos que potencializam possibilidades de ensino, de aprendizagem, de mediação e escolarização de sujeitos com deficiência intelectual no ensino fundamental.

Práticas culturais de escolarização

Como referido anteriormente, as atividades apresentadas a seguir foram realizadas na sala de aula comum com o intuito de verificar o nível de envolvimento, bem como as interações e mediações estabelecidas com o aluno objeto da pesquisa. Foi feito o recorte das atividades de matemática e língua portuguesa.

Sessão 1

A atividade de matemática refere-se às formas geométricas planas e sólidas. A professora utilizou-se do livro didático e de vários objetos de diferentes formas para exemplificar aos alunos que estas estão em todos os objetos e construções. Posteriormente, os alunos realizaram a atividade que foi objeto de análise. Nela, os alunos deveriam identificar as formas no desenho de um trem, utilizando-se de uma legenda com as cores de cada forma, conforme a descrição no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Sessão 1 - Escala de Envolvimento da Criança – Ficha Individual – Ricardo

Aluno: Ricardo		Turno: Vespertino		Áreas de conteúdo/domínio	Nível de envolvimento
Turma: 3º ano		Tempo de duração: 10'57''			
N. sessão	Data	Tipo de atividade		Matemática: formas geométricas	5
1	29/05/15	Proposta Professora	Momentos de espera (ind/col)		

Aluno: Ricardo
 Turma: 3º ano
 N° Alunos Turma: 24

Turno: Vespertino
 Tempo de duração: 10'57''

N. sessão	Data	Tipo de atividade		Áreas de conteúdo/domínio	Nível de envolvimento
		Proposta Professora	Momentos de espera (ind/col)		
1	29/05/15			Matemática: formas geométricas	5



Descrição da atividade:

1º momento: As carteiras estão dispostas em forma de “U” e alguns alunos estão sentados em grupo no centro da sala. Primeiramente a professora explica a atividade para todos os alunos. Eles devem pintar o desenho de um trem, composto por algumas formas geométricas, de acordo com uma legenda. A professora solicita que primeiro eles pintem a legenda, e vai indicando oralmente a cor que cada forma deve ser pintada. Enquanto explica, vai até a mesa de Ricardo mostra onde ele deve pintar. Ele olha o que sua colega ao lado está fazendo e faz igual, e segue trabalhando sozinho.

2º momento: A professora intervém na atividade de Ricardo, orientando-o na pintura da legenda. Depois da intervenção da professora, ele tenta dar início a sua pintura, mas fica um tempo olhando para a atividade da colega e pinta as mesmas partes que ela pintou, olha a pintura da colega e faz a dele. A professora intervém novamente e explica para fazer primeiro a legenda, passando a pintar o quadrado de verde, o retângulo de vermelho e o triângulo de laranja. Ricardo pinta toda a sua legenda, enquanto a colega fica apontando o lápis de cor e permanece na pintura com o verde. Ele para e espera a colega recomeçar o trabalho. A colega sai da carteira ao seu lado, então ele começa a realizar sua atividade sozinho. Ricardo fica com dúvida no quadrado, que seria a próxima forma a ser pintada de acordo com a legenda, então pinta o retângulo primeiro e depois tem certeza para pintar o quadrado. Permanece concentrado na atividade enquanto a maioria dos alunos conversa, alguns andam e cantam pela sala. Quando a colega retorna para seu lugar, pega o lápis de cor laranja de Ricardo para fazer o seu trabalho. Ricardo termina de usar o verde faltando somente o triângulo que deve ser laranja. Não encontra o lápis no estojo e, ao perceber que está com a colega, ele faz um gesto como quem diz - preciso do lápis, mas não fala nada. Suspende a folha na altura dos olhos e analisa. Ao terminar de usar o lápis a colega devolve e Ricardo recomeça a pintar, mas percebe que ficou um círculo sem pintar, aponta com o dedo indicador para o círculo enquanto procura o lápis azul e completa, somente depois continua de onde havia parado. Ele conclui a atividade com autonomia, e quando a colega chama a professora para tirar uma dúvida levanta o trabalho para mostrar, com leve sorriso de satisfação.

A análise das cenas e da descrição da atividade destaca a relevância da mediação da professora. Esta, somente em momentos pontuais, intervinha, demonstrando a lógica da atividade e afastando-se novamente para que Ricardo desempenhasse sozinho a tarefa, como no trecho em destaque: “A professora intervém na atividade de Ricardo, orientando-o na pintura da legenda”. A professora conhece o seu aluno, percebendo os momentos em que necessita mediação e quando é capaz de produzir sozinho.

Embora a atividade pareça muito simples, pois as crianças deveriam pintar um trem composto por formas geométricas, ao necessitar seguir uma legenda, possibilitou com que precisassem manter a atenção ao trabalho e ter uma sequência lógica, ao mesmo tempo em que se familiarizavam com o conteúdo. Se eles não pintassem primeiramente a legenda, não saberiam que cores deveriam pintar cada forma que se apresentasse no desenho. Notamos que, ao planejar a atividade, a professora analisou as necessidades específicas dos alunos, pois todos teriam condições de realizar, com mais ou menos mediação. Pensando especificamente nas crianças com deficiência intelectual - além de Ricardo havia mais três nesta turma -, elas foram incluídas no planejamento da professora, conforme explica Pimentel (2012, p. 47): “[...] nas modificações curriculares, os procedimentos de mediação na escola (demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções) são fundamentais para promover um ensino inclusivo capaz de favorecer o desenvolvimento”.

Vale destacar que a professora se empenhou em desenvolver o conhecimento em seus alunos, demonstrando a crença na capacidade do aprendiz e possibilitando as estratégias que possibilitassem o acesso a todos. Essa atividade veio ao encontro da afirmação de Gimeno Sacristán (1997, p. 43) de que “[...] temos que considerar que há também a cultura mediadora dos professores; bem como o conhecimento peculiar traduzido nos materiais didáticos e, fruto das interações entre tudo isso, temos o conhecimento escolar trasladado dos alunos”.

A professora planejou e empregou uma diversidade de recursos didáticos, inicialmente utilizando-se do livro para a explanação do conteúdo, objetos de uso diário, exemplificando as formas e, posteriormente, a atividade para exercitar o conhecimento aprendido. Mesmo que a prática tenha sido centrada no coletivo, ou seja, um único planejamento para todos, houve a atenção individualizada para aqueles que necessitavam de maior intervenção por parte da professora.

Dessa forma, observamos uma evolução no desempenho de Ricardo durante o desenvolvimento da atividade, que, ao iniciar, procurou um modelo para sentir segurança na sua ação, a exemplo do trecho a seguir: “fica um tempo olhando para a atividade da colega e pinta as mesmas partes que ela pintou”. Em seguida, ele buscou uma estratégia para, além de realizar sozinho, resolver o problema da dúvida em relação a uma forma geométrica: “Ricardo fica com dúvida no quadrado, que seria a próxima forma a ser pintada de acordo com a legenda, então pinta o retângulo primeiro e depois tem certeza para pintar o quadrado. Permanece concentrado na atividade enquanto a maioria dos alunos conversa, alguns andam e cantam pela sala”.

Ricardo demonstrou que compreendeu tanto a lógica da atividade quanto o conteúdo trabalhado. Dessa forma, o nível de envolvimento nessa atividade não poderia ser outro, senão o nível máximo 5, posto que a professora realizou mediações importantes com Ricardo e, mais do que isso, ele também revelou sinais de envolvimento que mereceram ser aqui destacados, os quais demonstram seu movimento de elaboração conceitual: concentração - pois foca sua atenção somente na atividade, enquanto a turma está agitada; persistência - só abandona a atividade quando acaba de realizar; energia mental e satisfação - observada no sorriso ao terminar a atividade.

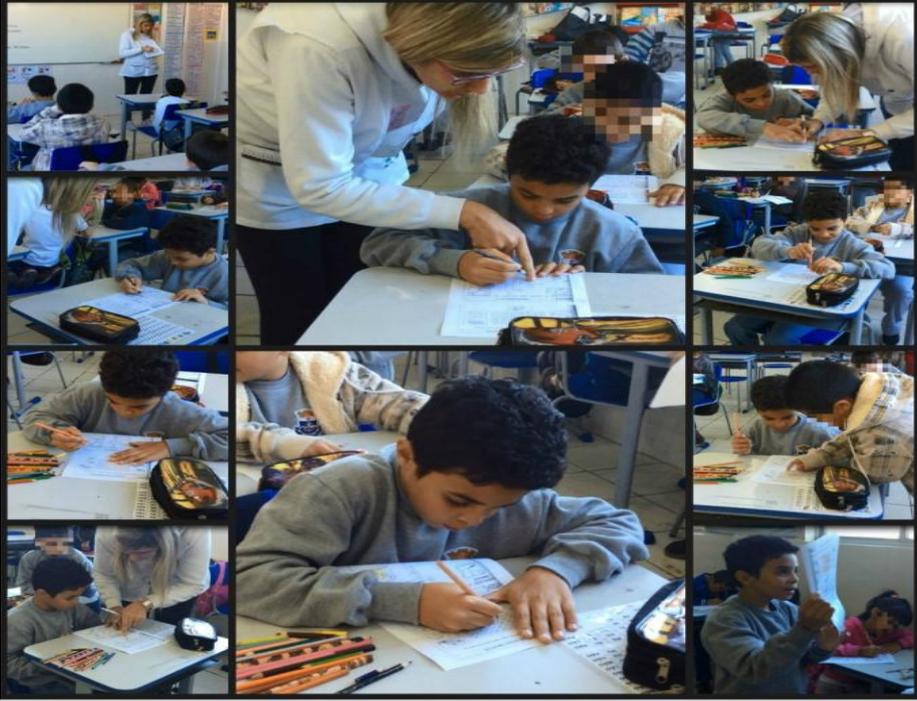
Assim, a energia e a atividade mental de Ricardo demonstram o seu processo de elaboração de conceitos geométricos e seu pensamento abstrato, dado que a atividade proposta requeria dele não somente pintar o trem, mas definir uma legenda, isto é, criar um símbolo de acordo com o tema proposto e manter coerência no uso desse símbolo ao pintar o objeto. Certamente outras atividades serão necessárias para que ele internalize esses conceitos, mas a intervenção da professora, os seus sinais de envolvimento e o trabalho realizado na sala de recursos têm sido importantes indicadores de que há aí um processo de aprendizagem em movimento.

Sessão 4

Refere-se à atividade desenvolvida na aula de Língua Portuguesa sobre o conteúdo de fonética, mais especificamente a relação oralidade/escrita, fonema/grafema. A atividade consistia em dois exercícios: um caça-palavras, onde as crianças deveriam encontrar os nomes de objetos que iniciavam com as letras “P” e “B” e uma cruzadinha de palavras que iniciavam com a letra “P”. Esse conteúdo já havia sido trabalhado em outras aulas, culminando naquele momento com a atividade.

Quadro 3 - Sessão 4 - Escala de Envolvimento da Criança – Ficha Individual – Ricardo

Aluno: Ricardo		Turno: Vespertino			
Turma: 3º ano		Tempo de duração: 24'04''			
Nº Alunos Turma: 24					
N. sessão	Data	Tipo de atividade		Áreas de conteúdo/domínio	Nível de envolvimento
		Proposta Professora	Momentos de espera (ind/col)		
4	16/06/15			Língua Portuguesa: Cruzadinha do P e do B e Caça-palavras	5

Aluno: Ricardo		Turno: Vespertino		Áreas de conteúdo/domínio	Nível de envolvimento
Turma: 3º ano		Tempo de duração: 24'04''			
N. sessão	Data	Tipo de atividade		Língua Portuguesa: Cruzadinha do P e do B e Caça-palavras	5
4	16/06/15	Proposta Professora	Momentos de espera (ind/col)		
					
<p>Descrição da atividade:</p> <p>1º momento: A professora explica para todos os alunos a atividade do caça palavras e da cruzadinha do P e B. Em seguida, distribui a folha da atividade para todos os alunos, enquanto explica que, para os amigos que já sabem ler e escrever, fica fácil a atividade e, após, irão fazer outra atividade no caderno; e os que ainda não sabem precisam se esforçar para aprender. Ricardo recebe a sua atividade, mas fica um pouco perdido, sem saber o que fazer. Olha para os lados para tentar ver a de algum amigo. A professora questiona todos os alunos sobre quais são os desenhos que estão no caça palavra e na cruzadinha. Depois, vai até a mesa de Ricardo para ajudá-lo. Ela o auxilia a realizar a cruzadinha, pergunta que palavra precisa escrever ao que ele responde. Em seguida fala a sílaba e pergunta que letras formam, ao que ele responde com auxílio da professora, e escreve. Ricardo mantém-se concentrado na atividade e na explicação da professora. Quando termina, ele pega seus lápis de cor para pintar as figuras.</p> <p>2º momento: A professora volta à mesa de Ricardo para lhe explicar a atividade de caça-palavras. Como não há palavra escrita, somente o desenho, auxilia-o a encontrar uma palavra, e depois ela escreve embaixo de cada desenho o nome das respectivas figuras, para ele tentar encontrar sozinho. Em seguida, mostra para ele uma das palavras escritas, e pede que ele procure no caça palavras. Ricardo consegue encontrar sua primeira palavra sozinho. Quando encontra a segunda palavra, ele mostra para a professora para verificar se está certo ao que ela responde: Muito bem, o Ricardo já entendeu, agora vou ajudar o colega. Um colega que está sentado atrás da carteira de Ricardo vai até sua mesa, e o ajuda por alguns instantes a encontrar mais uma palavra, sinaliza-a e passa para Ricardo pintar. Quando encontra outra palavra, inicia a pintura dela, mas Ricardo balança a cabeça negativamente e retoma o trabalho, o colega entende e retorna para seu lugar. Ricardo conclui a sua atividade com independência, e mantém-se atento e concentrado todo tempo. Esforça-se e demonstra satisfação em conseguir realizar sua tarefa. Ao final, vai até a professora para mostrar a sua atividade.</p>					

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Ao iniciar a atividade, Ricardo novamente olhou ao redor para ver o trabalho de algum colega, mas não conseguindo voltou-se para a sua folha e aguardou a intervenção da professora. Esta auxiliou até que Ricardo terminasse a primeira atividade, restando pintar os desenhos, o que ele realizou sem a necessidade de auxílio. Nesse momento, a professora

auxiliou outros alunos, mas retornou orientando Ricardo a realizar a segunda atividade, demonstrando como fazer e afastando-se novamente, momento que ele buscou uma estratégia para realizar a atividade.

Outros alunos, conforme terminavam suas tarefas, também passaram a auxiliar os colegas, permitindo que a professora tivesse mais tempo para acompanhar aqueles que precisavam de mediação mais direta.

Vigotski (2012) enfatiza a importância das atividades coletivas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, principalmente da criança com deficiência intelectual nas experiências pedagógicas. O autor afirma que

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

Essas experiências possibilitam que as crianças promovam trocas de conhecimentos em um nível mais próximo de entendimento, ao mesmo tempo em que despertam a vontade de atingir o mesmo resultado que o outro. “Na relação social se produz uma espécie de serviço mútuo. O que é intelectualmente mais dotado adquire a possibilidade de manifestar sua atividade social com respeito ao que é menos dotado e ativo.” (VIGOTSKI, 2012, p. 224).

É importante enfatizar, neste estudo, a preocupação da professora para que alunos que apresentam deficiência intelectual construam sua aprendizagem, pois ela os envolve nas atividades respeitando suas características específicas e realiza a mediação de forma a direcionar para o entendimento da atividade e possibilitar que consigam realizá-las posteriormente sozinhos, a exemplo do trecho em destaque: “A professora volta à mesa de Ricardo para lhe explicar a atividade de caça-palavras. Como não há palavra escrita, somente o desenho, auxilia-o a encontrar uma palavra, e depois ela escreve embaixo de cada desenho o nome das respectivas figuras, para ele tentar encontrar sozinho”.

Novamente a professora deu pistas, adaptou a atividade e afastou-se, possibilitando a atividade mental e a percepção da capacidade de resolver o problema pelo aluno, o que resultou na satisfação dele ao conseguir realizar a atividade. Dessa forma, podemos observar o esforço de Ricardo para atingir o objetivo da atividade proposta e a satisfação quando percebe que conseguiu, a exemplo das cenas selecionadas e do trecho transcrito a seguir: “Ricardo consegue encontrar sua primeira palavra sozinho. Quando encontra a segunda palavra, ele mostra para a professora para verificar se está certo”; “Esforça-se e demonstra satisfação em conseguir realizar sua tarefa. Ao final, vai até a professora para mostrar a sua atividade”.

Devemos considerar, em relação a essa atividade, o fato de que Ricardo ainda não está alfabetizado, mas encontra, em colaboração com a professora, estratégia para identificar as palavras corretamente no caça-palavras, demonstrando que realmente compreendeu o que precisava fazer. A cada palavra, ele falou as letras até identificar a sequência delas na formação da palavra, fazendo um esforço mental para atingir o objetivo proposto.

Diante de todos os indicadores apresentados por Ricardo, observamos que o nível de envolvimento do aluno na atividade é 5, intensamente mantida. Os sinais de envolvimento foram: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação e satisfação.

Considerações

Esta investigação mostrou a realidade da escolarização do aluno nos anos iniciais do ensino fundamental, em que há uma professora regente que trabalha conteúdos de várias disciplinas e que, assim, conhece a individualidade de seus alunos, as necessidades específicas e os inclui no seu planejamento. Ela também interage e se articula com a professora de AEE a fim de planejar as atividades de forma a contemplar a todos.

O aluno objeto desse estudo é incluído nas atividades, que são pensadas de forma que todos tenham condições de realizar, possibilitando mais ou menos mediação, conforme a necessidade do aluno diante do desafio. Essa postura, que foi evidenciada na prática curricular da professora de Ricardo, identifica o professor mediador, que promove as condições necessárias para desenvolver as funções psicológicas superiores, exigindo a atividade mental dos alunos, mesmo os que apresentem deficiência intelectual.

Outro fator relevante evidenciado nesta pesquisa foi a interação do aluno com colegas e professores. Em vários momentos, os colegas eram observados direcionando Ricardo para realizar as atividades, ensinavam e mostravam a ele como fazer, até mesmo tentavam fazer por ele, porém Ricardo posicionava-se e demonstrava sua autonomia para realizar a tarefa sozinho - a exemplo da atividade do caça-palavras, momento que ele pegou o lápis da mão do colega e voltou a procurar as palavras, enquanto o outro retornou para seu lugar, respeitando a atitude.

Assim sendo, fica evidente o papel do AEE na escolarização do aluno com deficiência intelectual, de forma a promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da elaboração de conceitos, de conteúdos que levem à elaboração do pensamento. As atividades realizadas na SRM são diferenciadas daquelas desenvolvidas na sala de aula

comum, mas não são descoladas da escolarização; pelo contrário, desenvolve o conhecimento historicamente construído, papel social da escola. Isso significa dizer que a estrutura organizada na escola, ao inserir o AEE no currículo, comprova que esse atendimento não pode ser complementar à escolarização, mas convergente com o trabalho realizado em sala regular, a fim de promover o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.

O objetivo desse estudo não foi trazer respostas, mas trazer à tona a discussão acerca do papel do AEE na escolarização. Ao mostrar a prática pedagógica, intentou-se vislumbrar a conexão entre o trabalho realizado pelas professoras da sala de recursos e da sala comum, como possibilidade de se construir outras práticas culturais de escolarização, convergentes, articuladas, fundamentais à aprendizagem e ao sucesso escolar do aluno com deficiência intelectual.

REFERENCIAS

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London; New York: Routledge; Taylor & Francis Group, 2012.

BRASIL. **Decreto 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

_____. **Decreto Legislativo nº 186**, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

_____. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

_____. **Nota Técnica nº11**, de 7 de maio de 2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

_____. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

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

GIMENO SACRISTÁN, J. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. H. *et al.* (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1997. p. 34-57

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumos Técnicos. **Censo Escolar da Educação Básica**. 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2016.

LUNARDI-MENDES, G. M. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, J. G. S.; LUNARDI-MENDES, G. M.; SANTOS, R. A. (Orgs.). **Deficiência e escolarização** [recurso eletrônico]: novas perspectivas de análise. 2. ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2012.

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.

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

PLETSCH, M. D. **Repensando a Inclusão Escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau; Edur, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas - V**. Fundamentos de defectología. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2012.