

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

HELEN MALTA VALLADÃO

TRABALHO DOCENTE NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM
DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA/DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL E SÍNDROME DE EDWARDS

Vitória
2017

HELEN MALTA VALLADÃO

**TRABALHO DOCENTE NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM
DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA/DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL E SÍNDROME DE EDWARDS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa em Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho

Vitória

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Valladão, Helen Malta, 1962-

V176t Trabalho docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/deficiência intelectual e Síndrome de Edwards / Helen Malta Valladão. – 2017.

157 f. : il.

Orientador: Reginaldo Célio Sobrinho.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação especial – Vitória (ES). 2. Inclusão escolar. 3. Prática de ensino. I. Célio Sobrinho, Reginaldo, 1972-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

Dedico ao meu pai, Wolmar Vieira Valadão (*in memoriam*), a quem eu agradeço por ter tido a honra de ser filha, um exemplo de honestidade, inteligência, luta e coragem, os quais constituem o meu orgulho pessoal. Obrigada por ter sido meu companheiro até as últimas horas de sua vida. E à minha mãe, Maria Senhorinha M. Valadão, minha companheira e amiga de todas as horas. Agradeço aos dois por terem depositado confiança em mim e terem investido nos meus estudos para que hoje eu pudesse me tornar a pessoa que sou. Agradeço especialmente às minhas filhas Kellen Valladão e Karen Valladão, que sempre me apoiaram e acreditaram em mim, apesar das ausências constantes para estudos. Meu amor incondicional!

AGRADECIMENTOS

Meu especial agradecimento à “grande amiga” Andressa Dias Koehler, que foi a pessoa que me incentivou a participar do processo seletivo e orientou a construção do meu Projeto de mestrado.

Aos amigos da turma 28M, Giselle Schmidel, Beatriz de Oliveira, Márcia Alessandra, Euluze Júnior, Tamille Correia e Mônica Carleti, que me acolheram quando iniciei a participação nos grupos de estudos.

Aos amigos da turma 29M: em especial, Júnio Hora Conceição, por ter me cativado com a sua simpatia e sabedoria; Alexandre Bazilatto, pela sua delicadeza e prontidão; e Gildásio Macedo de Oliveira, pela sua inteligência e esperteza. Vocês estarão sempre guardados no meu coração e no grupo do *Whatsapp* “Não valem nada!”, agora OFICIAL, que até hoje não entendi porque faço parte dele.

Às amigas Núbia Rosetti e Nilma Moreira, pelas parcerias durante esse trajeto.

Aos calouros da Turma 30M, onde fiz amigos. Quero guardá-los sempre comigo.

Agradecimento mais que especial ao meu orientador, Reginaldo Célio Sobrinho, que esteve sempre ao meu lado em todos os momentos, de alegria, nas viagens, nos desesperos, sempre me confortando com seu jeito lindo de ser. Admiro-te pela sua competência, dedicação e compromisso com o seu trabalho. Cuida da sua saúde, por favor! Te gosto muito.

Aos professores Edson Pantaleão, Denise Meyrelles, Sônia Victor, Lucyenne Matos, Rogério Drago e Graça Sá, meus agradecimentos por terem colaborado com minha formação e por terem me tornado uma pessoa melhor.

Aos meus amigos da EMEF “ASFA”, em especial, a diretora Elenir Borlot e sua equipe de profissionais que colaboraram tornando essa pesquisa possível.

Aos amigos da EMEF “ACM”, pela compreensão e paciência nas nossas parcerias.

Às amigas que me incentivaram a acreditar na Inclusão, Patrice Barbosa e Conceição Fracalossi. E às “Catarinas”, Patrícia Littig, Letícia Hoffman e Arlinda Vila Real, eternas companheiras. E à Equipe de Educação Especial SME/CFAEE da PMV.

Aos meus alunos “mais que especiais” que mudaram minha vida.

Aos meus familiares, que sempre me apoiaram. Meu irmão William Valladão, por acreditar sempre em mim. E a Jefferson Almeida, meu irmão de coração. Muito obrigada a todos que tornaram esse sonho possível e sonharam comigo!

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar os dilemas, os desafios e as possibilidades do trabalho docente realizado em uma classe de ensino comum dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Vitória/ES, que conta com matrículas de dois alunos público-alvo da Educação Especial: um com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/Deficiência Intelectual (TEA/DI) e outro com diagnóstico de Síndrome de Edwards. Objetivamos também conhecer a organização do processo de ensinar e aprender vividos por alunos e por profissionais do ensino comum, em classes que contam com a matrícula de alunos com diagnóstico de TEA/DI e Síndrome de Edwards; assim como compreender a concepção de inclusão, o compartilhamento de responsabilidades; analisar as avaliações relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula para os alunos público-alvo da Educação Especial; e atuar em contexto, tendo em vista construir colaborativamente práticas pedagógicas que respondam às demandas educativas dos alunos da turma e, em especial, dos alunos com diagnóstico de TEA/DI e Síndrome de Edwards. A pesquisa é de natureza qualitativa, delimitada nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica por acreditar nas possibilidades de aprendizagem que podem ocorrer na intervenção/mediação realizada com os dois alunos inseridos em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I, articulando teoria e prática na atuação colaborativa junto à professora do ensino comum, à professora especializada e à pedagoga, profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como procedimentos metodológicos, foram utilizados a observação participante em todos os espaços de aprendizagem da unidade de ensino, entrevistas semiestruturadas com a professora do ensino comum, a professora especializada e a pedagoga que atua com os alunos dos anos iniciais e a atuação em contexto com trabalho colaborativo com a professora da sala de aula com registros realizados no diário de bordo, fotografias e áudios. As reflexões estiveram apoiadas em Lev Semenovitch Vigotski e Norbert Elias por rejeitarem o sujeito abstrato do conhecimento e insistirem na necessidade de considerá-lo imerso no social e na linguagem. Tanto Elias (1994) como Vigotski (1989) são autores que adotam a ideia de desenvolvimento como processo central de suas teorias e a ênfase nas inter-relações dos indivíduos “concretos”. Portanto, este estudo propõe uma postura pedagógica que conjectura uma concepção de homem que permite compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Apoiamo-nos nas concepções de língua, símbolo linguístico, palavra e fala e suas implicações nos processos de individualização/internalização, conforme desenvolvido nas obras desses dois autores. Como resultado, percebemos a importância de todos os profissionais da escola envolvidos no processo de inclusão e suas relações de interdependências. Os principais resultados deste estudo nos mostram que as práticas colaborativas precisam ser ressignificadas e que a inclusão é um processo, onde o respeito à diversidade precisa ser garantido. Concluímos nossa pesquisa mostrando que o trabalho colaborativo tem se mostrado como uma prática que, associada às formações continuadas e a aplicabilidade das legislações vigentes, proporciona uma inclusão escolar que garante o desenvolvimento dos alunos no processo educacional.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Trabalho colaborativo. Público-alvo da Educação Especial.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the dilemmas, challenges and possibilities of teaching work carried out in a common initial grades elementary school classroom of the municipal network of Vitória/ES, which has enrollments of students with a diagnosis of Autistic Spectrum Disorder / Intellectual Disability and Edwards Syndrome, as well as to understand the concept of inclusion, the sharing of responsibilities; analyze the evaluations related to the pedagogical practices developed in the classroom for the target public students of Special Education; and to act in context, with a view to collaboratively construct pedagogical practices that respond to the educational demands of the students in the class and, especially, the students diagnosed with TEA / DI and Edwards Syndrome. It seeks to know the teaching and learning process lived by the target audience of Special Education in this teaching system. Lev Semenovitch Vygotsky and Norbert Elias supported the reflections because they reject the abstract subject of knowledge and insist on the need to consider it immersed in social and language. Both Elias (1994) and Vygotsky (1989) are authors who adopt the idea of development as the central process of their theories and the emphasis on the interrelationships of "concrete" individuals. Therefore, this study proposes a pedagogical posture that conjectures a conception of man that allows understanding the processes of development and learning of the target public students of Special Education. We support the conceptions of language, linguistic symbol, word and speech and their implications in the processes of individualization / internalization, as developed in the works of these two authors. This is a qualitative research, outlined in the collaborative-critical action research assumptions for believing in the learning possibilities that can occur in the intervention developed with two students, a student diagnosed with Autism Spectrum Disorder / Intellectual Deficiency and another student with diagnosis of Edwards Syndrome, inserted in a 4th grade class of elementary school, articulating theory and practice in the collaborative action with the teacher of the common teaching, the specialized teacher and the pedagogue that accompanies the initial grades. As methodological procedures, we used participant observation in all learning units of the teaching unit, semi-structured interviews with the teacher of the common teaching, the specialized teacher and the pedagogue that works with the students of the initial years and acting in context with collaborative work with the teacher of the classroom and performance in context with records made in the logbook, photographs and recorded audios. As a result, we perceive the importance of all school professionals involved in the inclusion process and their interdependencies relationships. We conclude our research showing that the collaborative work has been shown as a way that associated with the continued formations and the applicability of the current legislation assure an inclusion that guarantees the development of all involved in the educational process.

Keywords: School inclusion. Collaborative work. Interdependence.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 e 1A – Projeto de Psicomotricidade

Foto 2 – Jogo do “G” ou “J”, vamos jogar?

Foto 3 – Jogo de Memória

Foto 4 – Jogo do Contraste

Foto 5 – Capa do Livro do Ziraldo

Foto 6 – Livro colado na sala

Foto 7 – Apostila de História em Quadrinhos

Foto 8 – Folha com os quadrinhos

Foto 9 e 9A – História em Quadrinhos prontas

Foto 10 e 10A – Trabalhos exposto na sala

Foto 11 e 11A – Cartazes de Geografia

Foto 12 e 12A – Jogo de tabuleiro de Pizza

Foto 13 – Processo de criação do enfeite

Foto 14 – Trabalho concluído

LISTA DE SIGLAS

ABNT/NBR – Associação Brasileira de Normas Técnicas/Norma Brasileira

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ASO – Auxiliar de Serviços Operacionais

CAEE – Coordenação e Acompanhamento à Educação Especial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPS – Centro de Atendimento Psicossocial

CDPD – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

CEDET – Centro de Desenvolvimento de Talentos

CFAEE – Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial

CID – Código Internacional de Doenças

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COMEV – Conselho Municipal de Educação de Vitória

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CREAS – Centro Referência Especial de Assistência Social

CT – Centro de Talentos

DI – Deficiência Intelectual

ECRIAD – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FSP – Funções Psíquicas Superiores

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LP – Laboratório Pedagógico

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OA – Outras Atividades

OEERJ – Observatório Estadual de Educação Especial do Rio de Janeiro

OMS – Organização Mundial da Saúde

PDC – Programa de Desenvolvimento de Criatividade

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

SEGES – Secretaria de Gestão

SEME – Secretaria Municipal de Educação

SGE – Sistema de Gestão Escolar

SRM – Sala de Recurso Multifuncional

TA/CAA – Tecnologia Assistiva/Comunicação Alternativa e Ampliada

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

TGDSOE – Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESP – Universidade Estadual Paulista

USP – Universidade de São Paulo

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

QUADROS

Quadro 1 – Quadro de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado da UFES

Quadro 2 – Produções acadêmicas do banco de teses e dissertações da CAPES

Quadro 3 – Produções acadêmicas selecionadas do site da UFES

Quadro 4 – Quantitativo de Professores Especializados nos CMEIs e EMEFs da PMV no ano de 2017

Quadro 5 – Quantitativo de Estagiários nos CMEIs e EMEFs da PMV no ano de 2017

Quadro 6 – Organização Curricular do 4º Ano/2016

Quadro 7 – Características dos Professores da turma do 4º ano/2016

GRÁFICO

Gráfico 1 – Número de matrículas da Educação Especial na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio – Brasil – 2007-2015.

TABELA

Tabela 1 - Quantitativo de alunos público-alvo da Educação Especial do Ensino Fundamental matriculados na escola investigada – 2016.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REVISÃO DE LITERATURA: PRIMEIRAS ABORDAGENS	22
2.1 PESQUISAS ENCONTRADAS NO SITE DA CAPES	26
2.2. PESQUISAS REALIZADAS NA UFES	28
3 DIALOGANDO COM VIGOTSKI E ELIAS	35
4 A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA COMO PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA	47
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
4.1.1 Primeira etapa – Entrada no campo	51
4.1.2 Segunda etapa – Pesquisa de campo	52
4.1.2.1 Procedimentos adotados para a coleta de dados	53
4.1.2.2 Campo da pesquisa	58
4.1.2.3 Descrição dos alunos	61
4.1.2.4 Caracterização das professoras participantes	62
4.2 ANÁLISE DE DADOS	63
5 IMERSÃO NO CAMPO DA PESQUISA	66
5.1 COMPARTILHAMENTO DE RESPONSABILIDADES NO DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CLASSES DE ENSINO COMUM	66
5.2 INCLUSÃO E POTENCIALIDADES DOS ALUNOS	77
5.3 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO	86
5.4 INTER-RELAÇÕES PROFESSOR DO ENSINO COMUM, PROFESSOR ESPECIALISTA E O PAPEL DO ESTAGIÁRIO NESTA FIGURAÇÃO	89
5.5 INCLUSÃO/EXCLUSÃO NO COMPARTILHAMENTO DE RESPONSABILIDADES E AÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR: APONTAMENTOS	93
6 A SALA DE AULA COMO FIGURAÇÃO	95
6.1 ATUAÇÃO NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	107
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS	140

1 INTRODUÇÃO

As discussões contidas neste trabalho apoiam-se na perspectiva de que a presença de alunos público-alvo da Educação Especial nos desafia a pensar na necessidade de reestruturação das práticas de ensino para criarmos alternativas que estimulem seus potenciais.

Para Gotti (1998), a inclusão escolar significa um novo paradigma no marco conceitual e ideológico, o qual precisa desenvolver políticas, programas, serviços à comunidade em geral. Conforme a autora, incluir implica ações que envolvam a luta pela conscientização do direito à cidadania como pré-requisito fundamental para uma reflexão crítica em torno dos conhecimentos, informações e sentimentos.

Em associação, Veiga Neto (2005) esclarece que não bastam competências técnicas para lidar com as questões impostas na inclusão; estas são condições necessárias, mas não suficientes. Para ele, qualquer política de inclusão deve envolver questões de ordem política, econômica, social e cultural. Então, a inclusão por si só não diminui os diferenciais de poder, de segregação, autoritarismo e exploração que atravessam esta sociedade. Nesses termos, o autor aponta para as dificuldades de uma educação que seja inclusiva sem ser homogênea, de uma educação que acolha todos os mundos sem que isto represente um só mundo.

Diante da necessidade de garantir a inclusão e a escolaridade aos alunos que, até o início dos anos 1990, frequentavam instituições especializadas que, na maioria dos casos, ofertavam atendimentos em uma perspectiva clínica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) estabeleceu a matrícula, preferencialmente na rede regular de ensino, para todos os alunos.

Vale ressaltar que na LDB nº 9.394/96, o Capítulo V trata somente de aspectos referentes à Educação Especial e, entre os pontos especificados no referido Capítulo, o art. 58 § 1º diz que “[...] sempre que for necessário, haverá serviços de apoio especializado para atender às necessidades peculiares de cada aluno portador de necessidades especiais”¹ (LDB nº 9.394/96).

¹ Após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (MEC 2008), a nova

Conforme prescrito na Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECRAD (Lei nº 8.069 de 1990) também reafirma o direito à educação, com garantia de acesso e permanência a todos e responsabilizando os pais quanto à matrícula obrigatória dos seus filhos na rede regular de ensino. Ainda com referência à garantia do direito à educação da criança e do adolescente, o ECRAD considera como dever do Estado a garantia do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino ao público que demanda desse atendimento.

Temos como avanços os marcos legais, políticos e educacionais que fundamentam a atual política nacional de educação especial, as discussões sobre os desafios da inclusão escolar, propostas e possibilidades para superação de problemas enfrentados na escola. Nesse cenário social, por exemplo, assegurar a inclusão escolar da pessoa com mobilidade reduzida, utilizando para isto o conceito de acessibilidade, é um assunto que vai deixando de ser uma polêmica para legitimar-se como expectativa em termos de concretização de direito social.

Conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), promover a acessibilidade urbana é “[...] proporcionar condições de mobilidade, com autonomia e segurança, eliminando as barreiras arquitetônicas e urbanas nas cidades, nos edifícios, nos meios de transportes e de comunicação” (ABNT/NBR 9050, 2004).

Considerando a legislação sobre a acessibilidade, devemos pensar também nas crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/Deficiência Intelectual e Síndrome de Edwards que, em alguns casos, apresentam mobilidade reduzida e que estão inseridas em nossa sociedade. Conforme orientação legal exposta: Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), LDB 9394/96 e a regulamentação da Associação Brasileira de Normas Técnicas (2004), de fato, a criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/Deficiência Intelectual (TEA/DI) e Síndrome de Edwards tem direito ao acesso livre às escolas, no que diz respeito tanto à entrada e permanência em sala de aula e demais dependências quanto ao recreio, à alimentação, às atividades extraclasses como forma de aquisição de conhecimentos e de lazer; e à comunicação com a equipe escolar, demais alunos e familiares.

No escopo desse debate, as indicações de Glat, Magalhães e Carneiro (1998) parecem bastante pertinentes ao afirmarem que a escola inclusiva apenas deixará o plano imaginário a partir de condições especiais de recursos humanos, pedagógicos e materiais. Eles acreditam que o professor precisa de preparo para lidar com a diversidade de todos os alunos. O que torna essa situação cada vez mais relevante é a justificativa apresentada pela escola para a não inclusão, informando não estar preparada para receber esses alunos (GLAT, 2007).

No fluxo dos movimentos decorrentes da matrícula de um público cada vez mais diversificado “na escola para todos” constituí minha trajetória profissional no município de Vitória/ES. Após alguns anos trabalhando em uma escola-referência em matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial², tive contato com alunos de diversos diagnósticos matriculados no ensino comum. Nessa instituição, por possuir formação específica na área de Deficiência Intelectual, fui convidada pela gestora da unidade para trabalhar como professora especialista em Educação Especial na área de deficiência intelectual, e no outro turno já trabalhava como professora de Arte dos anos finais dessa mesma escola.

Trabalhei nessa unidade de ensino por dois anos como professora especializada, em substituição à professora regente que estava em licença de suas funções.

No ano de 2010, participei de um concurso interno da Prefeitura Municipal de Vitória/ES para o cargo de efetivo na Educação Especial, na área da Deficiência Intelectual, e, a partir daí, tenho trabalho mais como professora especializada, pois a cada ano os desafios têm sido maiores e isso me move profissionalmente com uma busca incessante por cursos nas diversas áreas da Educação Especial. Nessa procura por qualificações necessárias à prática docente especializada, tive formação específica nas áreas de Deficiência Intelectual, Deficiência Visual e Deficiência Múltipla.

Como professora especialista, fazia o acompanhamento dos alunos no seu processo de inclusão no turno, articulando com a professora de sala regular na adaptação do currículo e dos recursos que viabilizavam sua aprendizagem e fazia também o

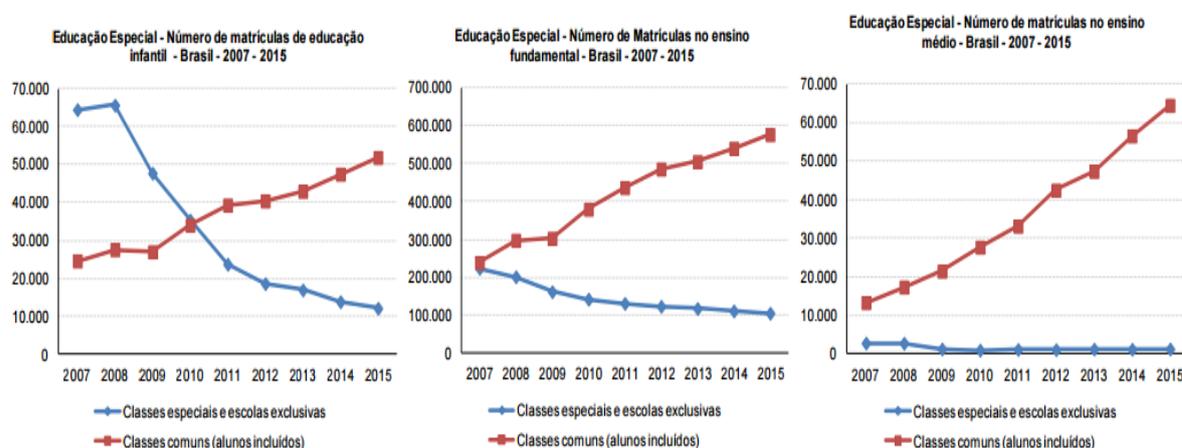
² De acordo com a política educacional do município de Vitória/ES, nessa época (2007), somente algumas escolas atendiam os alunos público-alvo da Educação Especial que eram chamadas de “escola-polo”.

contraturno com Atendimento Educacional Especializado (AEE)³.

Conforme Baptista (2011), o AEE tem se afirmado como principal serviço da Educação Especial e está associado à prática docente do educador especializado responsável pela sala de recursos multifuncional⁴.

Para Baptista (2011), o conjunto de iniciativas analisadas no sentido de constituição de uma política pública envolveu, além dos dispositivos legais, programas de fomento e gestão como o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. O autor destaca impactos profundos nos indicadores de matrículas após a implementação desses programas. O gráfico seguinte corrobora as referências de Baptista (2011) quanto às matrículas.

Gráfico 1 – Número de matrículas da Educação Especial na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio – Brasil – 2007-2015.



Fonte: MEC/INEP, 2016.

De fato, considerando os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (MEC/INEP, 2016), quando comparamos os anos de 2007 a 2015, notamos que houve uma queda significativa do número de matrículas dos alunos com deficiência na Educação Básica em

³ Que tem sido identificado como serviço responsável por acompanhar e articular as experiências educacionais inclusivas.

⁴ Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, do Ministério da Educação, instituído por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007.

espaço exclusivamente especializado. Em contrapartida, conforme apresentado nos gráficos, após 2007, prevalece o movimento de ingresso desses alunos no ensino comum.

Baptista (2015), quando analisa os dados quantitativos de matrícula, como aqueles relativos ao Censo Escolar, observa uma elevação contínua dos indicadores de matrícula no ensino comum. Ainda assim, podemos também identificar que persiste a ação de uma rede de organizações não governamentais na oferta de serviços de Educação Especial.

Baptista (2008) afirma que, historicamente, o Estado tem oportunizado que outros ofertem os serviços educacionais do público-alvo da Educação Especial, por considerar mais econômico. Coadunando com Baptista (2008), Oliveira (2016) nos aponta que o estado do Espírito Santo contratou os serviços educacionais das Instituições Especializadas, que tinha como objetivo substituir os convênios já estabelecidos por contrato. Assim, Oliveira (2016, p. 16) destaca que:

[...] a relação entre o estado do Espírito Santo e a Instituições Especializadas se vincula a um contrato de prestação de serviços, que em tese, busca ampliar a oferta do AEE aos estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, matriculados na rede pública de ensino regular (municipal ou estadual). [...] Dessa forma, os recursos financeiros passaram a dar o tom da relação estabelecida.

Esse direcionamento assume importância quando reconhecemos que as redes municipais brasileiras, em sua maioria, não têm um acúmulo de experiências e recursos nessa área específica. Mas como lidar com essa carência? Investindo em formação de profissionais, concentrando na rede pública o pessoal qualificado e, especialmente, garantindo espaços múltiplos de constituição do atendimento educacional especializado.

Revisando minha atuação como professora de Arte, e com o crescente número de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados no ensino comum, foi necessário buscar informações a respeito de outras deficiências, pois na minha sala de aula havia alunos com deficiência visual, autismo (TEA), deficiência múltipla e outras síndromes.

Em minha experiência como professora do ensino comum e professora

especializada⁵, entendo que não podemos deixar de registrar que as “impossibilidades” apontadas no processo de escolarização de alunos com algum diagnóstico advém muito mais da visão de baixa expectativa construída pela própria família e/ou por profissionais da educação que, na maioria das vezes, aceitam com resignação o fato de esses alunos não progredirem em função de sua condição orgânica em vez de considerar as demandas apresentadas por eles para acessarem o conhecimento e o currículo escolar.

A prática docente me instigou o interesse pela área da Educação Especial, em particular pelo trabalho com os alunos com diagnóstico de TEA/DI e Síndrome de Edwards, por reconhecer que a aprendizagem desses alunos se constitui como um importante desafio no processo de escolarização do ensino comum.

Por outro lado, vale considerar que o Censo 2010 mostra que há diferença significativa no nível de escolaridade entre pessoas com deficiência e a população geral – 61,1% da população com 15 anos ou mais com deficiência não têm instrução ou têm apenas o ensino fundamental incompleto. Esse percentual cai para 38,2% no caso das pessoas sem deficiência.

Essas indicações nos dão uma ideia da dimensão quantitativa de pessoas que podem estar frequentando as salas de aulas de ensino comum ou que, no mínimo, farão parte das estatísticas futuras, ante o gradativo aumento de matrículas na escola regular.

Correia (2014, p.19) declara que

É importante dizer que a passividade e a invisibilidade com que são tratados os sujeitos que não compõem a cultura dominante, nesse caso a dos que não realizam trocas comunicativas por meio da oralidade, nos levam a estabelecer um paralelo com a ação de culturas dominantes no mundo, que, para Santos (2002), reduziu ao silêncio muitas outras culturas, tornando impronunciáveis suas formas de ver e conhecer o mundo.

Apoiados em Correia (2014), acreditamos que as possibilidades de construção e de

⁵ Art. 18. § 2º São considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, art. 3º).

implementação de espaços-tempos mais acessíveis e qualificados à aprendizagem no interior da escola sejam um aspecto importante que precisa ser tomado como ponto de discussão em pesquisas no campo da Educação Especial, particularmente aquelas que focalizam o acesso e a permanência dos alunos com diagnóstico de TEA/DI e Síndrome de Edwards na escola comum.

Nesse sentido, as indicações de Jesus, Almeida e Sobrinho (2005, p. 1) parecem-nos importantes quando afirmam que

[...] se quisermos uma escola que atenda à diversidade, ou seja, uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um processo longo e constante de reflexão-ação-crítica com os profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar a formação continuada dos educadores.

Nessa perspectiva, concordamos com Zeichner (1998), quando ele reconhece que a produção de conhecimentos não acontece apenas na universidade, mas também com a grande contribuição daqueles que constroem a experiência escolar cotidiana.

Nessa mesma direção, Mendes (2000) nos alerta para a indissociabilidade entre a natureza política da investigação científica e as possibilidades de produção de ciência em educação que as políticas oferecem. Compartilhando essa concepção, Jesus, Almeida e Sobrinho argumentam sobre a pertinência do trabalho de investigação, realizado colaborativamente em contexto. Para esses autores, o pesquisador deve

[...] atuar com os profissionais da educação de maneira que eles, sendo capazes de compreender e refletir sobre as suas práticas, sejam também capazes de transformar lógicas de ensino, tanto no âmbito das unidades escolares quanto no âmbito da elaboração de políticas educacionais. (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005, p.1)

Compartilhando a perspectiva de que a universidade, por meio de suas atividades de pesquisa e de extensão, pode contribuir de forma relevante nesse desafiante processo, ficamos interessados em assumir, em nosso estudo, uma perspectiva teórica e metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica que considerasse a concepção de inclusão que orientavam as práticas educacionais implementadas para os alunos com diagnóstico de TEA/DI e Síndrome de Edwards na escola da rede municipal de Vitória/ES em uma turma do 4º ano.

Nesse sentido, nossa pesquisa se organizou em torno do seguinte objetivo geral: **analisar dilemas, desafios e possibilidades do trabalho docente em uma classe comum do ensino fundamental dos anos iniciais, que conta com matrículas de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/Deficiência Intelectual e Síndrome de Edwards com foco no trabalho colaborativo.**

Para o cumprimento desse propósito, enumeramos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer a organização do processo de ensinar e aprender vividos por alunos e por profissionais do ensino comum, em classes que contam com a matrícula de alunos com diagnóstico de TEA/DI e Síndrome de Edwards.
- Compreender a concepção de inclusão, o compartilhamento de responsabilidades.
- Analisar as avaliações relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula para os alunos público-alvo da Educação Especial.
- Atuar em contexto, tendo em vista, construir colaborativamente, práticas pedagógicas que respondam às demandas educativas dos alunos da turma e, em especial, dos alunos com diagnóstico de TEA/DI e Síndrome de Edwards.

Considerando os pressupostos teóricos que assumimos e sua associação à abordagem da pesquisa-ação colaborativo-crítica, as reflexões, as indicações, as questões balizadoras deste estudo ganharam um delineamento que resultou no envolvimento com os profissionais que atuavam na escola onde desenvolvemos o nosso estudo. Sem a participação, a colaboração e a disposição dos docentes dessa escola, nosso trabalho não teria alcançado o escopo dessa dissertação.

Para sistematizar o conjunto de reflexões extraídos do estudo que empreendemos, organizamos esta dissertação em sete capítulos. No capítulo 1, fizemos a apresentação do nosso estudo. No capítulo 2, revisão de literatura, sintetizamos alguns estudos que levantamos no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no *site* da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que contribuíram no fluxo de nossas inquietações quanto ao

processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola de ensino comum. No capítulo 3, abordamos como referencial teórico dos nossos estudos Lev Semenovitch Vigotski e Norbert Elias e suas concepções de língua, símbolo linguístico, palavra, fala, bem como as implicações no processo de individualização/internalização desenvolvidos nas obras desses dois autores. No capítulo 4, descrevemos nossos percursos metodológicos para a realização de uma pesquisa-ação colaborativo-crítica, atuando em uma classe dos anos iniciais que conta com matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial. No capítulo 5, relatamos a imersão no campo empírico da nossa investigação, nossas primeiras impressões. No capítulo 6, focalizamos questões sobre a sala de aula como figuração específica e descrevemos nossa atuação em sala de aula regular, trabalhando colaborativamente com a professora do ensino comum. No capítulo 7, apresentamos as considerações finais, destacando as aprendizagens e tensões que fluíram ao longo da nossa pesquisa⁶.

Vale ressaltar que nossa expectativa está firmada na tentativa de que este estudo possa contribuir no debate sobre o trabalho docente desenvolvido com alunos público-alvo da Educação Especial e na concretização de ações coletivas que garantam o direito desses sujeitos participarem e constituírem o processo educacional praticado em escolas de ensino comum.

⁶ Constituindo parte do projeto de pesquisa — Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos — financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e coordenado pelos professores Dr. Reginaldo Célio Sobrinho, Dr. Edson Pantaleão Alves e Dr^a. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, membros do grupo de pesquisa – Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar.

2014	01	01	-	-	-	-	-	01	-	-
2015	-	01	-	-	-	01	-	-	-	-
2016	-	-	-	-	01	-	-	01	-	-

De acordo com o Quadro 1, observamos que a quantidade de pesquisas sobre o trabalho colaborativo no processo de inclusão é significativa. Notamos que as pesquisas sobre autismo começaram a ganhar destaque somente após 2011 e que as produções específicas sobre deficiência intelectual ainda são poucas, no geral, a maioria dessas produções refere-se à inclusão escolar.

Em relação aos estudos sobre os comprometimentos severos, tais como deficiência múltipla, paralisia cerebral e seu processo educacional, constatamos que apenas duas pesquisas realizadas na UFES se propuseram a estudar essa temática. Quanto à Síndrome de Edwards, não encontramos nenhum estudo na área da Educação, seja especificamente na UFES ou em âmbito nacional. Sobre essa síndrome, registramos somente dois estudos: um na área da Patologia (Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre); um na área de Medicina (Universidade de São Paulo). Salientamos que quando utilizávamos o descritor “Edwards” (Trissomia do cromossomo 18) como busca, o *site* nos apresentava pesquisas relacionadas à síndrome trissômica do cromossomo 21 (Síndrome de Down).

Por outro lado, no *site* de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, observamos produções nos mais variados contextos. Entretanto, nenhum estudo associou o autismo à deficiência Intelectual, como é o caso do sujeito da pesquisa que empreendemos.

Iniciamos nossa busca utilizando como descritores as palavras que apareciam em nossa pesquisa e a partir da busca realizada com os descritores “autismo” e “educação”, identificamos diversos estudos. Mas quando utilizamos o descritor “autismo; deficiência intelectual” apareciam estudos específicos de autismo e de deficiência intelectual separadamente. Ao buscarmos as produções por meio do descritor “coensino; trabalho colaborativo” encontramos um total de 24.997 pesquisas na Educação que estão relacionadas e são interessantes para o nosso estudo. Por fim, realizamos uma busca com os descritores: “comprometimento

severo e inclusão escolar”, em que identificamos 15.333 pesquisas, mas nenhuma delas sobre Síndrome de Edwards.

A partir do resultado dessas buscas, optamos por selecionar algumas pesquisas que pudessem auxiliar nossa investigação. Todavia, priorizamos as pesquisas realizadas na UFES, por desenvolverem estudos dentro da realidade de inclusão do estado do Espírito Santo.

Para uma melhor compreensão dos estudos citados, elaboramos dois quadros com as pesquisas selecionadas: no primeiro, registramos as produções acadêmicas encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES, sendo um estudo sobre “deficiência Intelectual”, um estudo sobre “coensino” e um estudo sobre “autismo” que nos ajudariam a compreender a inclusão escolar, como aconteciam as práticas pedagógicas e também como é a visão de um professor de sala regular com relação a um aluno autista, em outros estados do país. No segundo quadro, apresentamos as sete produções acadêmicas encontradas e selecionadas por meio do *site* da UFES, não somente do PPGE, que também abrangem as mesmas temáticas.

Quadro 2 – Produções acadêmicas do banco de teses e dissertações da CAPES

ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
2016	COTA (Mestrado)	“Inclusão de alunos com deficiência intelectual: articulações necessárias”	UFRJ
2014	VILARONGA (Doutorado)	“Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino”.	UFSCar
2014	AFONSO (Mestrado)	“Inclusão escolar das crianças com autismo do ciclo I do ensino fundamental: ponto de vista do professor”	UNESP

Quadro 3 – Produções acadêmicas selecionadas do *site* da UFES

ANO	AUTOR	TÍTULO
2007	GIVIGI (Doutorado)	Tecendo redes, pescando idéias: (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola
2011	SIQUEIRA (Mestrado)	Educação Física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica
2012	SANTOS (Mestrado)	Entre linhas e letras de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum
2012	OLIVEIRA (Mestrado)	A importância da arte na inclusão escolar e no desenvolvimento de pessoas com necessidades educativas especiais – deficiência intelectual
2013	NASCIMENTO (Mestrado)	Dialogando com as salas de aula comuns e o Atendimento Educacional Especializado: possibilidades, movimentos e tensões
2014	CORREIA (Doutorado)	Alunos com paralisia cerebral na escola: Linguagem, Comunicação Alternativa e Processos Comunicativos
2016	NUNES (Doutorado)	Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de Deficiência Múltipla: tensões e desafios

Feita essas considerações iniciais, apresentaremos, no primeiro item, as pesquisas encontradas no *site* da CAPES e no segundo item, as pesquisas realizadas na UFES.

2.1 PESQUISAS ENCONTRADAS NO SITE DA CAPES

Encontramos, no *site* da CAPES, a dissertação de Mestrado da UFRJ, defendida por Flávia dos Santos Cota, com o título *Inclusão de alunos com deficiência intelectual: articulações necessárias*, de 2016.

Essa pesquisadora teve como objetivo a investigação do trabalho realizado na classe regular e na sala de recurso multifuncional, refletindo especificamente sobre os alunos com deficiência intelectual e as ações docentes realizadas nesses espaços. O trabalho foi proposto aos profissionais do Curso de Formação de Professores para a Inclusão do público-alvo da Educação Especial de cinco municípios do estado do Rio de Janeiro, sendo eles: a cidade do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Mesquita, Queimados e Belford-Roxo, constituindo uma proposta do Observatório Estadual da Educação Especial (OEERJ).

Cota (2016), em sua análise de dados, constatou a importância da formação continuada dos professores de classe comum e da sala de recurso multifuncional, bem como do trabalho colaborativo para o processo de inclusão e construção de práticas significativas e democráticas. Essa pesquisadora concluiu que a sala de recurso multifuncional contribui para a construção de uma rede de ensino inclusiva e que o estabelecimento de parcerias é essencial entre todos os profissionais envolvidos nesse processo inclusivo.

Também defendendo a participação de todos no processo de inclusão, encontramos a pesquisa de doutorado de Carla Ariela Rios Vilaronga, da UFSCar (2014), intitulada *Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino*. O objetivo desse estudo era construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor da educação especial, na sala de aula comum da escola regular, onde já acontecia a prática do coensino. Essa proposta de atuação colaborativa tornou o município de São Carlos pioneiro no exercício do coensino como política pública no Brasil.

Vilaronga (2014) utilizou a pesquisa-ação colaborativa, pois essa metodologia possibilita o trabalho colaborativo entre o professor de sala regular e o professor da educação especial atuando em sala comum no processo de inclusão. Na conclusão desse estudo ficou claro que o ensino colaborativo é um dos apoios necessários

para fortalecer a proposta de inclusão escolar, levando em consideração as especificidades de cada profissional e o caráter formativo dessas trocas cotidianas.

As autoras Cota (2016) e Vilaronga (2014) concluíram em suas respectivas pesquisas que o trabalho colaborativo entre o professor da sala regular e o professor da educação especial são primordiais para que ocorra a inclusão com práticas pedagógicas que atendam as especificidades de cada aluno.

A pesquisa de Salete Regiane Monteiro Afonso (2014), realizada pela UNESP, focalizou a *Inclusão escolar das crianças com autismo do ciclo I do ensino fundamental: ponto de vista do professor*. Além de chamar a atenção para a criança com autismo, relevou a questão da inclusão escolar e as ações pedagógicas utilizadas nas experiências de sala de aula. Essa autora propôs uma investigação com os professores do ensino fundamental, a partir de três eixos básicos: a condição do autismo, a inclusão escolar e as ações pedagógicas.

Participaram da pesquisa, nove professoras do ensino fundamental de um município do interior de São Paulo. Essas professoras já tinham experiência com alunos autistas. A pesquisadora realizou entrevistas com as professoras e, após análise, concluiu que havia a necessidade de formação que conciliasse teoria e prática. Outro aspecto que surgiu foi quanto à importância de repensar as práticas pedagógicas, para que elas atendam às necessidades individuais do aluno com autismo e não em relação à ideia que se tem sobre essa condição.

Ressaltamos que, ao selecionarmos pesquisas de outros estados, tínhamos o propósito de conhecer outras realidades, saber como está acontecendo a inclusão em outras regiões do país. Nesse sentido, para conhecermos melhor a realidade do processo de inclusão do nosso estado (Espírito Santo – ES), optamos por consultar as teses e dissertações da UFES para podermos identificar a demanda de repensar as práticas pedagógicas que também estavam ocorrendo nesse estado. Na nossa pesquisa de campo, observamos que também era recorrente na fala da professora do ensino comum a falta que fazia um profissional que trabalhasse colaborativamente em sala de aula, fato observado também nos estudos apresentados na nossa revisão de literatura.

2.2. PESQUISAS REALIZADAS NA UFES

Continuando nossa busca, selecionamos a pesquisa de Emilene Coco dos Santos, defendida em 2012, pela UFES. Ela desenvolveu o trabalho *Entre linhas e letras de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum*. Trouxemos esse estudo com o intuito de observarmos o processo de inclusão de criança autista em nosso estado.

Santos (2012) buscou investigar como ocorria o desenvolvimento da leitura e da escrita da criança com autismo no ensino comum. Foi realizado um estudo de caso do tipo etnográfico, que se desenvolveu em um trabalho colaborativo. Em seu estudo, por meio da análise dos dados, a autora compreendeu que os modos de inserção da criança com autismo nos diferentes tempos e espaços da escola e a constituição da criança como aluno foram se estabelecendo com o passar dos anos. A pesquisadora concluiu que as interações verbais e a mediação pedagógica nas atividades de leitura e escrita contribuíram para os avanços no desenvolvimento da percepção, na apropriação da leitura e escrita, e que os profissionais e o trabalho educativo, a partir de planejamento coletivo e das ações pedagógicas, contribuem para o percurso de simbolização da criança com autismo.

Nessa mesma linha de inclusão escolar por meio do trabalho colaborativo, encontramos a dissertação de mestrado de Alice Pilon Nascimento, de 2013, com o título *Dialogando com as salas de aula comuns e o Atendimento Educacional Especializado: possibilidades, movimentos e tensões*.

Essa pesquisadora, por meio de uma pesquisa-ação, objetivou problematizar as políticas de Educação Especial e as práticas pedagógicas do município de Nova Venécia/ES. No desenvolvimento dessa pesquisa, Nascimento (2013) propôs um diálogo com Boaventura de Sousa Santos, Philippe Merieu e interlocuções com pesquisadores na área da Educação Especial, como: Denise Meyrelles de Jesus (UFES), Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar), Mônica Magalhães Kassar (UFMS, Corumbá) e Rosângela Gavioli Prieto (USP), dentre outros.

A política do município de Nova Venécia/ES inclui a presença de professores com bidocência que atuam na sala de aula comum com os colegas regentes, um forte

investimento em formações continuadas e oferta do atendimento educacional especializado nas salas de recurso multifuncionais.

Nascimento (2013) buscou compreender a significação do atendimento educacional especializado como contribuição para o acesso aos conhecimentos escolares em articulação com o conhecimento que constitui o currículo escolar, considerando as possibilidades dos alunos público-alvo da Educação Especial. Ela concluiu sua pesquisa apontando para um processo de consolidação para a política de inclusão.

Com o intuito de entender o processo de aprendizagem dos alunos com diagnóstico de TEA/DI e Síndrome de Edwards, que eram motivados a participar das atividades com algum recurso artístico, buscamos uma pesquisa que dialogasse com o nosso estudo no sentido de apresentar possibilidades de aprendizagem. Encontramos no *site* da UFES, uma dissertação de Mestrado defendida em 2012, de autoria de Uillian Trindade Oliveira, intitulada *A importância da arte na inclusão escolar e no desenvolvimento de pessoas com necessidades educativas especiais – deficiência intelectual*.

Oliveira (2012) realizou um estudo de caso etnográfico que tinha como objetivo investigar como a arte pode potencializar o desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais, especificando seu estudo no aluno com deficiência intelectual. Esse pesquisador considerou que as relações sociais contribuem para o desenvolvimento de pessoas com DI e que a arte pode contribuir para o seu desenvolvimento pessoal.

Continuando nosso processo de investigação com o intuito de entender como acontecia a inclusão dos alunos com diagnóstico de TEA/DI e Síndrome de Edwards em algumas disciplinas, optamos por buscar estudos na área da educação física, na qual os alunos estavam inseridos e Luan participava das aulas com muito entusiasmo.

Nesse processo, notamos a dissertação de Mestrado, defendida por Mônica Frigini Siqueira em 2011, na UFES, com o título *Educação Física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica*. Configurado como estudo de caso, teve como objetivo compreender e analisar o processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto das aulas de educação física com 25 alunos do ensino fundamental I e uma professora de educação física, de uma escola pública do

município de Vitória/ES.

Como resultado, essa autora identificou que a atitude acolhedora e de enfrentamento da professora na experiência com as diferenças/diversidades foram fatores fundamentais para possibilitar a interação do aluno com autismo com os colegas nas aulas de educação física. Dessa forma, mostrou que as ações didático-metodológicas organizadas pela professora para promover a inclusão de um aluno com autismo nas aulas de educação física foram: educar o olhar para o aluno; reconhecer a importância do momento do atendimento individualizado e a ressignificação desse atendimento. Por fim, focaliza a inclusão, sensibilizando a escola a se modificar e ressignificar seus espaços/tempos em função das necessidades educacionais de seus alunos.

Em relação à tese de Vasti Gonçalves de Paula Correia (2014), *Alunos com paralisia cerebral na escola: Linguagem, Comunicação Alternativa e Processos Comunicativos*, também da UFES, percebemos que o foco da investigação era analisar as contribuições da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) aos processos comunicativos de estudantes sem fala articulada no contexto da escola. O estudo fundamentou-se na abordagem de linguagem e na noção de enunciado discutidas por Bakhtin e nas contribuições de Vigotski sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, postulando que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem ocorrem no curso das aprendizagens, ao longo da vida.

A pesquisadora procurou as formas organizativo-pedagógicas de cinco Secretarias Municipais de Educação da Região Metropolitana de Vitória e da Secretaria de Estado da Educação, objetivando identificar estudantes com diagnóstico de Paralisia Cerebral sem fala articulada, como acontecia o acompanhamento técnico-pedagógico e o processo de formação de professores atuantes na Educação Especial. A proposta do estudo de Correia (2014) era conhecer a processualidade da organização do trabalho pedagógico no contexto institucional de duas escolas de Ensino Fundamental, localizadas no município de Serra e de Vitória e, junto a isso, investigar nas escolas envolvidas os processos comunicativos em/com dois estudantes que apresentavam severos comprometimentos motores e de fala.

Os resultados apresentados pela autora revelam que, institucionalmente, ainda não se conhece quem é e quantos são os estudantes com diagnóstico de Paralisia Cerebral sem fala articulada e o contexto de suas reais necessidades. Esse

desconhecimento é atribuído pelas gestoras das Secretarias Municipais de Educação investigadas, que consideram, via de regra, apenas as informações do Educacenso – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

No que se refere ao ensino, à aprendizagem e à avaliação, as concepções equivocadas sobre os estudantes com diagnóstico de Paralisia Cerebral permanecem sustentadas, sobretudo, pela baixa expectativa e pelo pouco “esforço” quanto à sua escolarização. A autora constatou também que o uso dos recursos de CAA potencializa os processos comunicativos dos estudantes investigados e possibilita-lhes enunciar e fixar posições, opiniões e decisões, assegurando-lhes mais autonomia e fluidez do processo comunicacional (CORREIA, 2014).

Quanto às ações do trabalho pedagógico, o estudo registra maior articulação e colaboração entre professores da classe, professora da Educação Especial e estagiária no planejamento das aulas. A inserção do *notebook* para um dos estudantes e o uso das pranchas de comunicação, por ambos estudantes e seus interlocutores, facilitou a adaptação dos conteúdos e da disponibilização de recursos de Tecnologia Assistiva/Comunicação Alternativa e Ampliada (TA/CAA), como ação inovadora nos contextos escolares.

Na conclusão da autora, as discussões teóricas e práticas das questões relacionadas à linguagem, aos processos cognitivos e ao uso de recursos de TA/CAA alavancam mudanças na concepção dos profissionais das escolas pesquisadas que, ainda sob uma visão reducionista quanto às formas de comunicação e de interação verbal, “impõem” limites à escolarização dos estudantes com deficiência.

A tese de Correia (2014) foi a que mais se aproximou da nossa pesquisa quando discutiu linguagens, práticas pedagógicas inclusivas e possibilidades de trabalhos com crianças com severos comprometimentos de fala, justificando assim a ênfase dada a pesquisa na revisão.

No intuito de tentar dialogar com nosso estudo sobre as questões pedagógicas e a apropriação do conhecimento, buscamos a pesquisa de doutorado defendida por Isabel Matos Nunes (2016), pela UFES, intitulada: *Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de Deficiência Múltipla: tensões e desafios*. O estudo foi

realizado na região norte do estado do Espírito Santo, no município de São Mateus. A pesquisadora buscou entender como a política municipal se materializa na escola, a partir das tensões vividas no cotidiano escolar em relação aos alunos com deficiência múltipla.

Nunes (2016) faz abordagens sobre o diagnóstico, a apropriação do conhecimento, as questões pedagógicas, o lugar do atendimento educacional especializado, a rede de recursos especializados e as ações na relação família, escola e políticas públicas. A autora apresenta, como conclusão, avanços e potências na educação especial do município pesquisado quando nos aponta as possibilidades de parcerias com a escola para que a inclusão escolar ocorra.

Já a tese intitulada *Tecendo redes, pescando idéias: (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola*, defendida na UFES em 2007, por Rosana Carla do Nascimento Givigi, teve como objetivo analisar como se constituem as significações e sentidos atribuídos aos sujeitos com necessidades especiais numa escola de ensino fundamental da rede municipal de Vitória/ES. Analisou ainda as práticas educativas e de inclusão de sujeitos com necessidades especiais, por deficiência. Para tanto, houve a intervenção na escola efetivando práticas reflexivas sobre as práticas educativas, orientada pela interlocução com os princípios histórico-culturais, com o pensamento de Bakhtin e na perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações e da pesquisa-ação. Ao final da intervenção, observou-se transformações nas falas dos sujeitos envolvidos, quanto aos sentidos dados ao que era ser um aluno com necessidades especiais.

Notamos, nas pesquisas citadas, que a inclusão vem acontecendo em diversas regiões do país. Vale ressaltar, também, que a proposta do trabalho colaborativo vem se tornando um importante dispositivo para a inclusão. Das produções analisadas, concluímos, pelos resultados apresentados nas pesquisas, que o trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino comum é imprescindível para que ocorra a inclusão no ensino regular.

Segundo Parrilla (1996, apud ARNAIZ, HERRERO, GARRIDO e DE HARO, 1999), grupos colaborativos são responsáveis por suas produções, de conformidade com suas possibilidades e todos os colaboradores compartilham das decisões e são responsáveis pelo resultado do que está sendo produzido. Para esse autor, no

trabalho colaborativo, todos os envolvidos visam atingir o mesmo objetivo para um bem coletivo. As relações são de liderança compartilhada, confiança e corresponsabilidade.

Creese, Norwich e Daniels (1998) nos apontam, em estudos na Inglaterra, que as escolas mais inclusivas adotam culturas colaborativas. A investigação de Damiani (2004, 2006) também nos mostra os benefícios de uma cultura colaborativa, com bom desempenho em uma escola pública municipal, apresentando bons resultados, baixa evasão e investimento em formação continuada dos docentes.

Outros exemplos de investigações realizados por Zanata (2004) e Loiola (2005) indicam que o trabalho colaborativo entre docentes constitui-se em espaço de aprendizagem, possibilitando identificar seus desafios e proporciona um enriquecimento das práticas pedagógicas coletivas.

A pesquisa de Flávia dos Santos Cota (2016), realizada em cinco municípios do estado do Rio de Janeiro com professores, mostrou em sua análise dos dados a importância da formação continuada dos professores da classe regular e da sala de recursos multifuncionais, do trabalho colaborativo para o processo de inclusão e construção de práticas significativas e democráticas.

A questão da formação para os professores do ensino comum foi destacada por Afonso (2014), associando a teoria à prática, e demonstrando a importância de se repensar a prática pedagógica, para que a mesma seja voltada às necessidades individuais do aluno com autismo.

Nos estudos realizados pela UFES, percebemos que as pesquisas dialogam com a mesma ideia e que a formação continuada para todos os professores que participam do processo de aprendizagem do público-alvo da Educação Especial é necessária para que a inclusão aconteça. Percebemos também que o trabalho colaborativo tem aparecido como um forte articulador dos processos inclusivos e que as práticas pedagógicas precisam ser ressignificadas. Na mesma direção, nos aponta o estudo de Vilaronga (2014) ao reforçar, na sua conclusão, que o ensino colaborativo é um dos apoios necessários para se fortalecer a proposta de inclusão escolar.

Em nossa pesquisa de campo, verificamos que, quando os apoios de outros profissionais acontecem, resultados mais promissores são percebidos. As produções acadêmicas apresentadas nesta pesquisa (SANTOS, 2012; OLIVEIRA, 2012;

SIQUEIRA, 2011; CORREIA, 2014; GIVIGI, 2007), e realizadas pela UFES, em sua maioria, apresentam estudos da rede municipal de Vitória/ES. Contudo, Nascimento (2013) e Nunes (2016) nos apontam que também no interior do estado do Espírito Santo, os movimentos de inclusão escolar vêm se sustentando por meio de políticas públicas, formações e ações colaborativas.

Assim, entendemos que os estudos selecionados contribuíram de forma relevante para a investigação dos dilemas, dos desafios e das possibilidades do trabalho docente com foco no trabalho colaborativo realizado em uma classe de ensino comum que conta com matrículas de alunos com diagnóstico de TEA/DI e Síndrome de Edwards.

No desenvolvimento do nosso estudo, estivemos apoiados em uma perspectiva teórica que toma o sujeito, suas práticas e a dinâmica social em permanente articulação. Desse modo, organizamos nossas reflexões em torno da compreensão de que o ser humano está em constante processo de aprendizagem e que essa não ocorre de forma isolada. “São inúmeros os fatores, tanto biológicos, quanto sociais ou históricos que influenciam na formação do sujeito, mas que isoladamente não determinam a sua constituição” (VIGOTSKI, 2001, p. 63).

3 DIALOGANDO COM VIGOTSKI E ELIAS

Considerando os objetivos da nossa investigação, neste capítulo, nos dedicamos à sistematização das nossas “leituras” e compreensão sobre algumas noções e conceitos elaborados por Norbert Elias e por Lev Semenovitch Vigotski, que podem contribuir nas discussões e análises dos dilemas, dos desafios e das possibilidades do trabalho docente com foco no trabalho colaborativo entre a professora do ensino comum e a professora especializada realizado em uma classe de ensino comum dos anos iniciais que conta com matrículas de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista associado à Deficiência Intelectual e com Síndrome de Edwards.

Compreendemos que Vigotski e Elias contribuem para a discussão sobre os processos de conhecimento por rejeitarem o sujeito abstrato do conhecimento e insistirem na necessidade de considerá-lo imerso no social e na linguagem. Considerando a nossa intencionalidade investigativa, as reflexões sistematizadas neste capítulo se organizam em torno das concepções de língua, símbolo linguístico, palavra e fala e suas implicações nos processos de individualização/internalização desenvolvidos nas obras desses dois autores.

De acordo com Vigotski (1994), o conhecimento é um processo que emerge e se transforma com base nos símbolos linguísticos ou nas línguas. No desenvolvimento humano, assim concebido, a linguagem terá um papel fundamental, como mediadora das interações e da significação do mundo. Fundamentados em Vigotski, assumimos a compreensão de que o sujeito não significa o mundo para, a partir de então, representá-lo pela linguagem, mas sim que essa significação se constrói também pela própria linguagem (GESUELI, 2006).

No momento em que a criança passa a falar consigo mesma, no momento em que seu desenvolvimento entra na fase da “fala egocêntrica”, a criança passa a interiorizar a língua e a realizar a mediação simbólica, dando sentido às palavras, favorecendo a utilização da língua como instrumento de pensamento (NOVAES, 2011).

Na perspectiva vigotskiana, as relações sociais constituem-se por intermédio dos processos semióticos, e a construção da identidade só poderá ser examinada considerando-se a dinâmica de significados e de sentidos produzidos e interpretados

no jogo interativo do sujeito com o outro (GÓES, 1994). Portanto, “[...] a dimensão significativa da mediação semiótica é também afirmada quanto à relação do homem consigo próprio” (GÓES, 1994, p. 95). Essa relação não é direta, mas mediada pelo signo⁷. Esta afirmação leva à constatação de que o desenvolvimento do reconhecimento do “Eu” é um processo semiótico, que pressupõe a participação de outras pessoas, considerando que a atividade com signos é necessariamente interpessoal.

Nesta proposição, quando falamos em indivíduo que interage com seu meio e se apropria de maneira particular da cultura e dos valores desse meio, estamos entendendo que o processo de internalização ocorrerá no contexto das interações sociais, a partir da atividade mediada. Vigotski (1998) destaca ainda que a utilização de signos estimula as Funções Psicológicas Superiores (FPS) que caracterizam o comportamento consciente do homem, como: a atenção voluntária, a percepção, a memória e o pensamento que, para o teórico, manifesta-se primeiro em uma situação interpessoal e depois em uma situação intrapessoal.

Conforme as elaborações vigotskianas, as FPS se originam nas relações do indivíduo e o seu contexto cultural e social. Sendo assim, o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. Por isso, cada indivíduo aprende a ser humano, pois o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Lev S. Vigotski (1995), no texto *Génesis de las funciones psíquicas superiores*, apresenta uma de suas teses centrais: as funções psíquicas superiores (cultural e específica do homem) não só emergem das funções elementares (primitiva, compartilhada com animais, biológica), mas sim da natureza social, e constituem-se na internalização das relações sociais que são convertidas para o plano individual, formando a estrutura psíquica e a personalidade do indivíduo no social.

Vigotski afirma que as FPS são aquilo que diferenciam o homem de todos os outros animais, demarca sua especificidade e o qualifica como humano. Para o teórico,

⁷ Que revela as ações sobre o psiquismo das pessoas (objeto, figura, forma, fenômeno, gesto ou som – representa algo diferente de si mesmo) (VIGOTSKI, 1998).

existem quatro diferenças centrais das funções psíquicas superiores em relação às elementares: 1) as FPS constituem-se na vida social, são específicas dos seres humanos e suas ações seguem uma autorregulação (controle voluntário); 2) as FPS possuem intelectualização ou realizações conscientes (isso descarta a possibilidade de ações “automatizadas”: significando uma relativa consolidação mental na execução de determinados comportamentos); 3) as FPS têm origem e natureza social; 4) as FPS se organizam por intermédio de signos sociais por meio da mediação. Neste caso, signo e sentido têm a mesma força significativa, são componentes inalienáveis da relação do homem com o mundo, via discurso (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

Vigotski (1998) nos esclarece ainda que a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural e não uma formação natural e universal da espécie humana. O pensamento é processo cultural, e a cultura para Vigotski é produto das leis históricas determinadas pelas condições concretas da existência humana. Assim, o homem produz cultura, mas também é fruto das relações sociais, que são internalizadas por ele e que se expressam na forma de funções psíquicas.

Ela se dá por meio de uso de signos e com o emprego de instrumentos elaborados através da história humana em um contexto social determinado. Esses instrumentos não se reduzem à dimensão material, mas incluem a utilização de signos, que estimulam diferentes funções mentais. Nesse percurso, os signos possuem uma função primordial. O uso de signos produz alterações profundas no funcionamento mental do homem, criando novas conexões: muda as formas de relação entre as funções elementares, produzindo outras mais complexas, sujeitas às leis da vida histórica. Portanto, a apropriação dos sistemas de signos, e particularmente do signo linguístico, altera a relação do indivíduo com a realidade externa e consigo mesmo, criando as condições necessárias para o processo de autorregulação (OLIVEIRA, 2005).

Leslie White (1980), para quem todo comportamento humano se origina no uso de símbolos, diz que “foi o símbolo que transformou nossos ancestrais antropóides em homens e fê-los humanos” (apud PADILHA, 2007, p. 15). Para ele, atribuir significados é a mais importante característica do homem, ele também afirma que “o comportamento humano é o comportamento simbólico; se ele não é simbólico não é humano” (WHITE, 1980 apud PADILHA, 2007, p. 15).

Afirmações como esta têm marcado o que se tem dito das pessoas deficientes e não podem ser aceitas porque pertencem a uma visão de homem que, de maneira simplista mas não menos poderosa, declara que os deficientes não têm capacidade para simbolizarem, para criarem significados, para fazerem abstrações, devem ser “adestrados” (PADILHA, 2007, p. 15).

A deficiência para Vigotski não é uma insuficiência, mas uma organização peculiar das funções psicológicas superiores, cuja configuração muda em conjuntos regulares de processos de significação, os quais diferem mais ou menos de processos normais e de tendências que a língua manifesta e pode suportar para ser interpretável (PADILHA, 2007).

Investigações recentes nos trazem novas hipóteses acerca das deficiências, afirmando que elas não se originariam apenas no déficit estrutural, mas também na capacidade funcional da inteligência. Scarnhont & Buchel (1990) afirmam que essas pessoas apresentam pouca habilidade para problemas de generalização da aprendizagem e no funcionamento da memória prejudicada. Partindo dos pressupostos vigotskianos, consideramos que as estratégias de memória, imagem mental e categorização podem ser estimuladas nos alunos público-alvo da Educação Especial, mas não treinadas mecanicamente.

Estudiosos da metacognição afirmam que o funcionamento intelectual deficitário pode ser ativado por ajudas que podem propiciar maior mobilidade cognitiva (BRASIL, 2006). Assim, a convivência, o trabalho pedagógico e as atividades desenvolvidas em conjunto com os outros alunos da mesma idade sem comprometimentos poderão aumentar as possibilidades cognitivas e a elaboração de estratégias de ação e planejamento das crianças com severo comprometimento (BRASIL, 2006).

Essas investigações têm viabilizado novas possibilidades para o trabalho com alunos com diagnósticos de TEA/DI e Síndrome de Edwards no ensino comum, pois deslocam o foco do déficit para a importância da mediação social — das posturas, das relações e interações positivas, da modificação do meio e de estratégias que favoreçam e potencializem a aprendizagem dessas crianças.

Desse modo, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em

seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Para Vigotski (1993), havia diferentes concepções teóricas em relação a aprendizagem e o desenvolvimento, que ele preferiu sintetizar em três grupos: no primeiro grupo, o desenvolvimento independe da aprendizagem; no segundo grupo, partia do pressuposto que aprendizagem e desenvolvimento são processos inseparáveis, e; no terceiro grupo, combinava desenvolvimento e aprendizagem como fenômenos dependentes.

Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e com especificidade humanas (VIGOTSKI, 2008).

O pensamento é, assim, formado na vida social, à medida que os modos de organização do ambiente presentes em determinado contexto social fornecem, aos indivíduos nele imersos, os objetos, os conhecimentos, as técnicas e os motivos necessários ao desempenho das tarefas sociais.

Quando a criança adquire o sistema linguístico, ela dá forma ao pensamento e reorganiza as funções psicológicas, sua atenção, memória e imaginação. É importante destacar que o processo de aprendizagem humana tem sido objeto de estudos e pesquisas, ao longo do tempo, em diferentes áreas de conhecimento. (BAHKTIN, 1999; LURIA, 1990; LEONTIEV, 2001).

Vigotski (1998), ao sinalizar que cada sujeito é singular nesse mundo e que o desenvolvimento humano se encontra atrelado à aquisição da linguagem e do conhecimento, nos faz entender que as pessoas apresentam necessidades coletivas, mas também individuais, portanto, faz-se necessário considerar os percursos que cada um percorre no processo de apropriação de conhecimentos.

O autor considera como processo mais importante para o desenvolvimento, dentre outros signos, a apropriação pela pessoa da linguagem de seu grupo social. A linguagem permite que o mundo seja refratado na consciência humana por meio de significados culturais selecionados pelo sujeito e por ele apropriados com um sentido próprio, embora impregnados de valores e motivos sociais historicamente determinados.

Localizado no campo dos estudos com orientações marxistas, observamos que, em Vigotski, as questões relativas ao desenvolvimento humano ganharam centralidade. Com foco nos processos de apropriação do conhecimento social, Vigotski chama a atenção para as relações entre pensamento e linguagem. Ele afirma que a linguagem tanto expressa o pensamento da criança quanto organiza esses pensamentos (discurso socializado e discurso interior). Os estudos de Vigotski continuam afirmando que o aprendizado da linguagem escrita representa um grande salto no desenvolvimento da pessoa. Na perspectiva desse autor, a aprendizagem é um momento intrínseco necessário para que se desenvolvam na criança as características humanas que não são naturais, mas formadas historicamente.

Vimos essas questões como elementos promissores no estudo do desenvolvimento e na aprendizagem de estudantes com diagnóstico de TEA/DI e Síndrome de Edwards, que, segundo a matriz histórico-cultural, está diretamente relacionado aos aportes da cultura, na interação social e na dimensão histórica do desenvolvimento mental (VIGOTSKI, 2006). Assim, o ser humano se desenvolve a partir das oportunidades de aprendizagens ofertadas, das relações de troca que estabelece com seus pares e através da inserção nos diferentes processos culturais presentes na vida cotidiana. Vigotski vê também possibilidades infindáveis no desenvolvimento da aprendizagem de pessoas com deficiência ao apontar a necessidade de se valorizar as potencialidades, enfatizando a capacidade em detrimento ao déficit.

Na visão vigotskiana, a intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. Desse modo, foi possível formular o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que compreende a distância entre aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha e aquilo que ela realiza com a ajuda dos outros, ou seja, quando uma criança transforma as informações que recebe de acordo com as estratégias e conhecimentos por ela já adquiridos em situações vividas em outras parcerias mais experientes.

Após essas informações, o indivíduo cria uma mediação semiótica interna e responde às situações com base em conceitos, imagens, habilidades e outros recursos. Vigotski mostrou que o bom ensino é aquele que estimula a criança a atingir um nível de compreensão e habilidade que ainda não domina completamente. Esse psicólogo considerava ainda que todo aprendizado amplia o universo mental do aluno. O ensino de um novo conteúdo não se resume à aquisição de uma

habilidade ou de um conjunto de informações, mas amplia as estruturas cognitivas da criança.

Os estudos de Vigotski (1998) sinalizam que a aprendizagem humana se dá na diferença. Portanto, as possibilidades de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas de ensino regular também se fundamentam nessa perspectiva, pois os alunos que já venceram determinadas situações da vida cotidiana têm muito a acrescentar no desenvolvimento e aprendizagem daqueles indicados à Educação Especial. Sobre a aprendizagem, Vigotski indica que:

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidades para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas. (VIGOTSKI, 1998, p. 108)

Desse modo, compreendemos que os alunos público-alvo da Educação Especial, como sujeitos históricos e sociais, se beneficiam das inúmeras mediações que caracterizam as relações sociais e interpessoais estabelecidas no espaço escolar, as quais são marcadas também pelos conflitos e contradições da vida em sociedade.

Vimos que Vigotski busca uma psicologia humana, recoloca no quadro das investigações psicológicas o debate acerca da relação entre natureza e cultura, entre individual e social e, por conseguinte, a relação entre indivíduo e sociedade na dinâmica histórica. Enquanto Norbert Elias desenvolve uma discussão bastante interessante sobre a relação pensamento, conhecimento e linguagem. Para este autor, o homem é um ser social, por isso depende da companhia de outros. Aponta que somente vivendo em sociedade o indivíduo adquire uma linguagem, uma fala e um contato social, tão necessário ao convívio com os outros.

Na obra *Teoria simbólica*, Elias (1990) também utiliza com frequência os termos língua, símbolo linguístico, palavra e fala. Afirma que a linguagem verbal é marca específica do humano e a privilegia entre as diversas formas de atividade simbólica. Atribui a ela várias funções, dando ênfase às de representação, comunicação e regulação. Sobre a função representacional, indica que a palavra permite ao homem designar ou nomear o mundo, simbolizar as experiências, desprender-se da situação imediata e remeter ao ausente. Através dela, o homem “[...] evoca imagens da

memória sobre objetos ou fatos que podem não estar presentes” (ELIAS, 1987, p. 63).

Elias enfatiza que os seres humanos, devido ao uso da língua, regulam os comportamentos uns dos outros e regulam seus próprios comportamentos. Nos termos do autor, “[...] embora a função primária da língua seja a comunicação, a comunicação linguística impregna toda a experiência dos seres humanos” (ELIAS, 1987, p. 63).

Observando aproximações nas teses defendidas por esses dois autores, Honorato (2012) destaca o estudo aprofundado realizado por Vigotski sobre a gênese dos processos superiores básicos do ser humano apoiando-se na filogênese⁸, na pré-história e na história da humanidade. Honorato (2012) tenta explicar como as linhas biológicas e culturais estão envolvidas na ontogênese⁹ ou desenvolvimento do ser humano. Por outro lado, observa que Elias procura pesquisar a sociogênese¹⁰ das instituições sociais a partir das inter-relações entre indivíduos concretos. Compreendemos, assim, que tanto Elias (1994) como Vigotski (1989) são autores que adotam a ideia de desenvolvimento como processo central de suas teorias e a ênfase nas inter-relações dos indivíduos “concretos”.

Elias (1998) discute as características inatas e aprendidas, chamando a atenção para a necessidade de se redefinir o conceito de natureza, no contexto humano. Aponta dois tipos de estruturas: de um lado, menciona estruturas que são completamente inacessíveis a mudanças que surgem como resultado de aprendizagens; por outro lado, aponta “[...] estruturas humanas naturais que permanecem disponíveis e não podem funcionar em sua totalidade a menos que não sejam estimuladas pela relação afeto-aprendizagem entre pessoas” (ELIAS, 2008, p. 305). Essas últimas seriam estruturas adormecidas que poderiam ser despertadas a partir da relação com outras pessoas.

Enquanto um grupo de teorias refere-se ao ser humano como produto das estruturas sociais, sendo as ações do indivíduo sujeitas às coerções sociais, isto é, considera a sociedade como algo determinante da mentalidade coletiva ou do organismo coletivo; no outro, os conceitos de indivíduo e sociedade concentram-se, acima de

⁸ História da espécie

⁹ História do próprio indivíduo

¹⁰ História do grupo cultural

tudo, nos indivíduos entendidos isoladamente, considerando as ações do sujeito, as estruturas e as leis das pessoas; desconsidera, portanto, a possibilidade de estrutura e leis sociais com regularidades próprias interligadas às ações dos indivíduos. Para Elias (1994), o indivíduo e a sociedade são estruturas diferentes, mas relacionadas por meio de interdependências funcionais.

Para Honorato (2012), Elias critica a forma como esses conceitos (indivíduo e sociedade) foram tratados pelas ciências sociais, seja pela concepção de sociedade como a simples soma de indivíduos, seja pela explicação da sociedade como uma totalidade para além dos indivíduos, pois essas definições acabam separando aquilo que ele julga aspectos inseparáveis dos seres humanos. A sociedade seria uma configuração (de caráter flexível, dinâmico e mutável), uma rede de interdependências que liga os seres humanos. O indivíduo, portanto, cumpriria o papel de um ser que tem a sua vida orientada para e pelas outras pessoas, estando longe de ser soberano, independente, autossuficiente, pois no decorrer do processo civilizador as estruturas dos seres humanos individuais são mudadas em uma determinada direção.

Assim, para Elias, o indivíduo e a sociedade são estruturas diferentes, mas relacionadas por meio de interdependências funcionais. Essas interdependências são produzidas e resultantes de um processo humano de longa duração, que não é planejado e nem linear, no qual os indivíduos constituem suas estruturas psíquicas (HONORATO, 2012).

Elias (2011) consegue mostrar, pela análise de documentos da experiência histórica (com evidência empírica), que as estruturas de personalidade e as estruturas sociais se desenvolvem em uma “inter-relação indissolúvel”, que as mudanças nas estruturas da personalidade ocorrem em conjunto com as mudanças nas configurações sociais. Essa discussão nos coloca perante a noção de individualização desenvolvida por Elias. Para o autor, o conceito de individualização é, ao mesmo tempo, um conceito do indivíduo e de sociedade. Na concepção de Elias (1994a, 1939/1994b, 1987), o conceito de individualização porta algumas características por meio da internalização, os aspectos particulares da existência social humana refletem-se na cognição humana. Assim, o indivíduo é capaz de expressar e compartilhar com os outros membros de seu grupo social o entendimento que ele tem da experiência comum ao grupo.

Honorato (2012) esclarece-nos que o conceito de individualização está intimamente ligado com o de autocontrole, que é o processo que vai da exteriorização à interiorização. Explica-nos o autor que o indivíduo interioriza os sentimentos, paixões, emoções, controles e representações produzidas nas relações sociais e em suas atividades mentais, e depois ele exterioriza suas representações através de comportamentos, *habitus* e relação de poder. Dessa maneira, pensamento e ação estão interligados no plano individual em função do social, que dirige o individual (e vice-versa) para um certo limiar de controle exigido e aceito pelos demais indivíduos em sociedade.

Vale considerar que, em Elias (1994), o processo de individualização está relacionado com a problemática da interdependência indivíduo-sociedade, mais especificamente, com a crescente especialização dos indivíduos e das sociedades. Isso não significa que o indivíduo está traçando um caminho livre de qualquer restrição, pelo contrário, desde a infância ele é influenciado pelo outro para desenvolver um grau bastante elevado de autocontrole em função das regulações sociais. Estas, por sua vez, vão se sedimentando nas sociedades humanas e configurando grupos, tribos e instituições com comportamentos e *habitus* diferenciados e portadores de um certo poder diluído numa formação social específica.

Assim, a individualização como um modelo analítico não se refere apenas à individualidade psíquica fortemente estruturada pelo “eu”. Em Elias (1994), a individualização ajuda compreender uma singularidade que é também o “nós” e o “eles”, é o pessoal e o grupal. Essa noção elisiana parece coadunar com o conceito de internalização em Vigotski.

De fato, observamos que o processo de internalização é descrito, no texto *Géneses de las funciones psíquicas superiores* (VIGOTSKI, 1995), a partir de um princípio explicativo conhecido como “lei de dupla formação” ou “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, construído com base nas referências teóricas de Pierre Janet. Dessa forma, nos aponta que se

[...] a natureza, a estrutura e o funcionamento do psiquismo especificamente humano, mesmo nos seus aspectos singulares, são sociais, culturais e históricos, a internalização não pode surgir como forma absoluta em suas possibilidades cognitivas. (HONORATO, 2012, p. 9)

A internalização é função e desdobramento da própria história social dos homens e está interligada ao desenvolvimento cultural que, segundo Vigotski (1931, 1995) apoiado em Hegel, pode ser descrito do seguinte modo: a) os indivíduos e as funções se determinam primeiramente pela situação objetiva (em si – em algo que está dado); b) o dado em si recebe significação das pessoas que o rodeiam (para outros – emerge representações, cultura, história, coletividade); por último, c) o dado para o outro é significado pelo próprio indivíduo na esfera interna (para si – o indivíduo singular internaliza as significações constituindo o cultural de sua individualidade através dos outros).

Nesse sentido, a internalização pode ser entendida, pela transformação de um plano interpessoal em um plano intrapessoal. Dessa forma, é considerada como processo de formação da consciência e do psiquismo humano, que só emergem como tal, ou seja, como função, a partir de um substrato material (princípio explicativo) denominado relações sociais (HONORATO, 2012).

Vigotski nos possibilita a interpretação da internalização como sendo construtora da consciência e constituinte das FPS, tanto nos aspectos do funcionamento cognitivo da singularidade do sujeito quanto no desenvolvimento psicológico mais geral da humanidade.

Assim, se o sujeito acumula experiência de sucesso em suas trocas com o meio social, ele pode ultrapassar seu potencial. Ou seja, por meio da internalização, os aspectos particulares da existência social humana refletem-se na cognição humana, sendo assim, o indivíduo é capaz de expressar e compartilhar com os outros membros de seu grupo social o entendimento que ele tem da experiência comum ao grupo. Segundo Norbert Elias, o estudo sociológico das teias de interdependência indica que as coerções ou forças sociais têm origem na própria teia de interdependência formada pelos indivíduos.

Desse modo, a relação entre o indivíduo e as estruturas sociais deve ser analisada e concebida como um “processo”. Isto é, “estruturas sociais” e “indivíduo” (ou seja: “ego” e “sistema social”) são aspectos diferentes mas inseparáveis, cuja análise deve recair sobre as teias de interdependência humanas que formam as configurações sociais (ELIAS, 1994). Entretanto, uma grande parte das teias de interdependência advém de necessidades recíprocas, socialmente geradas, tais

como a divisão do trabalho, a competição, as ligações afetivas, entre outras (ELIAS, 1994). Nos termos do autor:

[...] cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que a prendem. (ELIAS, 1994, p. 23)

Contudo, indivíduo e sociedade são indissociáveis na concepção elisiana, pois estão interligados, não existe indivíduo sem sociedade e nem existe sociedade sem indivíduo. Isto significa compreender as barreiras na aprendizagem, os atrasos no desenvolvimento e mesmo as diferentes formas de deficiência enquanto construções sociais (ZANELLA, 2008). Fundamentado nesses conceitos, este estudo propõe uma postura pedagógica que conjectura uma concepção de homem que permita compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/Deficiência Intelectual e Síndrome de Edwards matriculados em classes de ensino comum, conforme as questões metodológicas que orientaram nossa investigação.

As quais abordaremos a seguir.

4 A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA COMO PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Em nossa dissertação optamos por desenvolver um estudo que nos apontasse possibilidades de aprendizagem com os estudantes-sujeitos dessa pesquisa. Assim, entendemos que, para as autoras Menga Lüdke e Marli André (1986), o que vai determinar a escolha da metodologia é a natureza do problema. De acordo com essas autoras, para que a realidade complexa, que caracteriza a escola, seja estudada com rigor científico, necessitará dos subsídios encontrados na vertente qualitativa de pesquisa. Assim, os estudos qualitativos são importantes por proporcionar uma articulação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas para a interpretação das questões educacionais. De acordo com André,

[...] a abordagem qualitativa de pesquisa originou-se no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais que se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. (ANDRÉ, 2003, p. 16)

Os investigadores que tomam o ambiente de educação como objeto de pesquisa entendem que nesse lugar o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo, devem construir seu arcabouço metodológico alicerçado pelas técnicas qualitativas, “[...] que explora as características dos indivíduos e cenários que podem ser facilmente descritos numericamente” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 73).

Na abordagem qualitativa, o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. Assim sendo, a interpretação, a consideração do pesquisador como principal instrumento de investigação e a necessidade do pesquisador de estar em contato direto e prolongado com o campo, para captar os significados dos comportamentos observados, revelam-se como características da pesquisa qualitativa (ALVES et al.,

1991).

Dentre as formas de pesquisas qualitativas, a pesquisa-ação tem grandes possibilidades de aplicação. Barbier (2007) classifica a pesquisa-ação como “libertadora”, pois os grupos que a utilizam são responsabilizados pela sua própria emancipação. Para o autor:

A pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ato social. Esse processo é relativamente libertador quanto às imposições dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática. A pesquisa-ação é libertadora, já que o grupo de técnicos se responsabiliza pela sua própria emancipação, auto organizando-se contra hábitos irracionais e burocráticos de coerção. (BARBIER, 2007, p. 59)

Na pesquisa-ação é criada uma situação de dinâmica social bem diferente daquela da pesquisa tradicional. “O processo, o mais simples possível, desenrola-se frequentemente num tempo relativamente curto, e os membros do grupo envolvido tornam-se evidentes colaboradores” (BARBIER, 2007, p. 56).

A pesquisa-ação procura unir a pesquisa a ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que o próprio sujeito deseja melhorar sua prática e a compreensão desta. Essa metodologia de pesquisa surgiu da necessidade de superar certo distanciamento alcançado nas investigações desenvolvidas nas ciências sociais. Uma das características da pesquisa-ação é a intervenção direta durante todo o processo e não somente na conclusão da pesquisa.

Ampliando as perspectivas do trabalho investigativo no escopo da pesquisa-ação, Jesus, Vieira e Effgen (2014) redimensionam nossas expectativas relativas ao desenvolvimento da pesquisa-ação, delineando-a como pesquisa-ação colaborativo-crítica. Os autores nos apontam que, para trabalhar nessa perspectiva, o pesquisador delinea o tema, mas o trabalho e as questões surgem na ação coletiva, é ela quem vai direcionar o caminho metodológico da pesquisa. O pesquisador precisa estar aberto ao envolvimento, criar relações de confiabilidade e também estabelecer relação de empatia com o grupo.

Jesus (2007) nos diz que construir relações no espaço escolar é uma tarefa gradual e lenta e que precisamos de muita paciência e ética. E que as mudanças nas

práticas são gradativas e demandam muitas idas e vindas. Nesse sentido, podemos definir a pesquisa-ação colaborativo-crítica por meio de quatro bases de sustentação: primeiro, o fundamento de qualquer pesquisa científica — a compreensão crítica da realidade social; segundo, a ideia de que essa realidade, além de ser compreendida, pode ser alterada, para tanto, é preciso apostar em ações coletivas que promovam ruptura e novas possibilidades de ação; terceiro, para falarmos em rupturas, precisamos trabalhar de forma colaborativa; e, por último, que esse processo demanda constante reflexão crítica sobre o vivido, um elemento importantíssimo para a produção de novos conhecimentos (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014).

Seguindo os subsídios teóricos de Moreira e Caleffe (2008), que fazem uma discussão sobre a pesquisa em educação, a pesquisa-ação é uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção. Além da área educacional, a pesquisa-ação pode ser aplicada em qualquer ambiente de interação social que se caracterize por um problema, no qual estão envolvidos pessoas, tarefas e procedimentos (ENGEL, 2000).

A pesquisa-ação começou a ser realizada com a intenção de ajudar os professores na solução de seus problemas em sala de aula, antes disso, a teoria e a prática não eram percebidas como partes integrantes da vida profissional de um professor, envolvendo-os na pesquisa (ENGEL, 2000). Neste sentido, este tipo de pesquisa é, sem dúvida, atrativo pelo fato de poder levar a um resultado específico imediato, no contexto de ensino-aprendizagem.

No entender de Nunan (1993, p. 41),

[...] este tipo de pesquisa constitui um meio de desenvolvimento profissional de “dentro para fora”, pois parte das preocupações e interesses das pessoas envolvidas na prática, envolvendo-as em seu próprio desenvolvimento profissional.

Assim, destacamos a importância da pesquisa-ação colaborativo-crítica de natureza qualitativa para o desencadeamento do nosso estudo, pois nos auxilia na condução desta pesquisa quanto às ações a serem desenvolvidas e às possíveis reflexões realizadas pelos sujeitos envolvidos no estudo. Nessa perspectiva, apoiamo-nos numa abordagem de pesquisa apresentada por Jesus, Almeida e Sobrinho, que trazem como reflexão:

[...] A pesquisa-ação crítica tem servido de base para criarmos conhecimento no sentido de construir/implementar novas/outras alternativas educacionais que possam ser facilitadoras dos processos de inclusão escolar, considerando as complexas interações em contexto. (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005, p. 1)

Além disso, a pesquisa-ação em sala de aula também se revelou como um instrumento de formação dos professores. Na década de 1990, a literatura sobre formação de professor reflexivo se deslocou de uma perspectiva excessivamente centrada nos aspectos metodológicos e curriculares para uma perspectiva que leva em consideração os contextos escolares. Jesus (2005, p. 150) informa que no processo de pesquisa-ação,

[...] quando o foco é a formação de profissionais docentes, o contexto do vivido é tomado como compromisso ético-político do grupo e trabalha-se no sentido de mudança percebida como necessária para a transformação, num movimento simultâneo de emancipação dos sujeitos e das condições vividas, pela via do conhecimento-crítico dos contextos individuais e sociais.

Essa abordagem teórico-metodológica de produção e análise de dados pressupõe que o pesquisador seja flexível e tolerante à ambiguidade, ou seja, ele precisa saber lidar com as dúvidas, angústias e incertezas inerentes do processo da pesquisa/estudo.

Assumindo essa perspectiva, decidimos delinear nossa investigação nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica por acreditar nas possibilidades de aprendizagem que podem ocorrer na intervenção a ser realizada com os alunos com diagnósticos de Transtornos do Espectro Autista/Deficiência Intelectual e Síndrome de Edwards que se encontram matriculados em uma turma de ensino comum. Ademais, na dinâmica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, os professores podem se tornar capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, para que possam produzir significados e conhecimentos que os possibilitem orientar seus processos de transformação das práticas escolares.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo da escolha metodológica pela pesquisa-ação colaborativo-crítica, adotamos

alguns procedimentos que podiam nos ajudar na produção de dados deste estudo. Entre eles, destacamos a observação participante, a realização de entrevistas semiestruturadas, e a atuação em contexto.

Vale reiterar que, neste estudo, partimos da compreensão de que a interpretação das questões educacionais a partir da colaboração e da crítica que fundamentam o processo de pesquisa-ação colaborativo-crítica se sustenta em um projeto de modificação das relações nos contextos de formação em que os profissionais da educação se tornam capazes de reinventar suas próprias práticas a partir da pesquisa. Assumindo os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, planejamos a realização do nosso estudo em duas etapas.

4.1.1 Primeira etapa – Entrada no campo

Durante esta etapa, começaram a surgir os primeiros questionamentos e a definição do espaço empírico inicial a serem utilizados no desenvolvimento do trabalho de campo. Os primeiros contatos formais com a Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES foram estabelecidos durante esta fase, para a apresentação da proposta de estudo e obtenção da autorização necessária para a sua realização. Vale mencionar que como docente dessa Rede de Ensino, atuando na área da Educação Especial, já havia feito parte da equipe desse setor. A escolha da escola para o desenvolvimento da pesquisa se deu em função de ter atuado como professora especializada na Escola Aspirante¹¹, entre 2010 e 2013. Dessa forma, como optamos por realizar um estudo com base metodológica na pesquisa-ação colaborativo-crítica, consideramos que a imersão já ocorrida nesse contexto poderia colaborar para a devida reflexão sobre a realidade, possibilitando ações colaborativas no intuito de superar as dificuldades nela existentes. Tendo finalizado os procedimentos junto à equipe da Secretaria de Educação, apresentamos a proposta da pesquisa para a direção da escola conseguindo seu apoio e consentimento para que pudessemos realizar o estudo em uma sala de aula regular do ensino fundamental dos anos iniciais. Após o contato com a diretora fomos

¹¹ Nome fictício

encaminhados à sala da pedagoga para apresentar a proposta da pesquisa e analisar qual aluno atenderia nosso estudo. Na sequência, conversamos com a professora da sala regular e apresentamos a pesquisa.

4.1.2 Segunda etapa – Pesquisa de campo

Nessa escola, realizamos observação participante em sala de aula, objetivando conhecer a organização do processo de ensinar e de aprender vivido por alunos e por profissionais do ensino que integram o espaço empírico da nossa investigação.

A etapa se constituiu no desenvolvimento da pesquisa de campo. Durante três dias na semana, acompanhávamos as práticas pedagógicas da professora do ensino comum com os alunos participantes. Ao longo dos meses de agosto a dezembro de 2016, em que desenvolvemos a pesquisa de campo, fizemos ajustes para atender as especificidades do trabalho com os sujeitos.

Fundamentados na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, atuamos em contexto, colaborando no trabalho dos professores com os alunos da turma investigada. Nesse processo, buscamos construir colaborativamente práticas pedagógicas que respondessem às demandas educativas dos alunos da turma e, em especial, dos alunos com diagnósticos de TEA/DI e Síndrome de Edwards.

Nessa dinâmica de observar-atuar, construímos, paulatinamente, um ambiente mais favorável para realizar nossas observações, bem como, nossa interação com os sujeitos que constituem a dinâmica de ensinar e de aprender no contexto pesquisado. De fato, se a intenção da pesquisa-ação é intervir, conforme as autoras Lüdke e André (1996, p. 19), a pesquisa-ação deve possibilitar ao pesquisador “[...] revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo”.

Para o alcance dos objetivos a que esta pesquisa se propõe, nessa segunda etapa, buscamos orientação nos pressupostos apresentados por André (1997) e empregados por Pletsch (2009), organizando o trabalho em quatro fases diferentes, complementares entre si, como descreveremos a seguir.

4.1.2.1 Procedimentos adotados para a coleta de dados

Para a realização da coleta de dados, tendo em vista a nossa opção metodológica, bem como os objetivos propostos, utilizamos os seguintes procedimentos: observação participante (com registro em diário de bordo) no acompanhamento às atividades realizadas na sala de aula; análise de imagens fotográficas e entrevistas semiestruturadas (gravação em áudio) com a pedagoga, a professora do ensino comum e a professora especializada, conversas informais e atuação contextualizada. A seguir, temos uma breve descrição destes procedimentos.

a) Observação participante

A observação é sempre utilizada na fase de coleta de dados, podendo ser conjugada a outras técnicas ou utilizada de forma exclusiva. “A observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano” (GIL, 2014, p. 100). Segundo os meios utilizados, a observação pode ser estruturada ou não estruturada. Segundo o grau de participação do observador, pode ser participante ou não participante.

No nosso estudo optamos por observação participante, ou observação ativa, que consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade. Nesse caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo.

A técnica de observação participante foi introduzida na pesquisa social pelos antropólogos no estudo das chamadas “sociedades primitivas”. Mais recentemente passou a ser adotada como técnica fundamental nos estudos designados como “pesquisa participante” (BRANDÃO, 1981).

Na observação participante, o investigador encontra-se fielmente presente no campo de pesquisa; além de observar os fenômenos, situações e acontecimentos, tem a oportunidade de sentir, experimentar e interpretá-los. A este respeito, citamos André:

A observação é chamada de participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Isso implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos. Antes, vai exigir um esforço deliberado para

colocar-se no lugar do outro, e tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamento e a lógica do outro.(ANDRÉ, 2005, p. 26-27)

Alguns farão apenas anotações escritas, outros combinarão as anotações com o material transcrito de gravações. Outros, ainda, registrarão os eventos através de filmes, fotografias, slides e outros equipamentos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Neste sentido, cabe considerar que a coleta de dados numa situação de campo é uma importante característica em pesquisas pautadas na abordagem qualitativa (ANDRÉ, 2005). Ainda sobre os dados, é importante para a nossa compreensão, o seguinte destaque: os dados ditam o caminho teórico a serem conduzidas durante as análises e os resultados da pesquisa, suas hipóteses vão sendo construídas progressivamente à medida que os dados respondem ou não às perguntas que os agentes da pesquisa, junto com o pesquisador, formulam diante do objeto pesquisado. A importância da coleta dos dados para responder as questões da nossa investigação, se evidenciava em cada dia no campo de pesquisa. Além da preocupação com a análise que se seguiria, a riqueza do que era vivenciado em campo nos trazia considerável responsabilidade.

Para que a observação participante realizada fosse devidamente registrada, utilizamos como instrumento, em todos os acompanhamentos, um caderno como diário de bordo para fazermos anotações de fatos que não poderiam ser confiados apenas à nossa memória. Para tanto, como sugerido por Glat e Pletsch (2011), nosso diário de bordo era composto por anotações escritas durante o momento da observação e após, quando acrescentávamos detalhes.

Durante nossa observação participativa em contexto, surgiram questões que posteriormente nos auxiliaram na elaboração do roteiro das entrevistas que foram aplicadas à professora do ensino comum, à professora especializada e à pedagoga dos anos iniciais, que foram utilizadas na segunda fase da nossa investigação.

b) Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas constituem importante procedimento para captar o posicionamento dos sujeitos, bem como para o entendimento de como eles concebem a realidade investigada. É apontada como uma das principais técnicas de trabalho em inúmeras pesquisas utilizadas nas ciências sociais e humanas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986;

MANZINI, 2006). As entrevistas colaboram para a compreensão dos processos e, assim como a observação participante, são muito valorizadas na pesquisa-ação. André (2005, p. 27) reforça nossos argumentos ao dizer que a “observação participante e as entrevistas aprofundadas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado”.

Lüdke e André (1986) ressaltam ainda que, mais que qualquer outro instrumento de pesquisa, a entrevista apresenta um caráter de interação que impede o estabelecimento de uma relação hierárquica entre pesquisador e sujeitos. Ainda a respeito dos benefícios deste tipo de procedimento, as autoras destacam:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 34)

Segundo Manzini (1990), as entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas. A primeira modalidade é constituída de perguntas fechadas, sempre apresentadas na mesma ordem e nos mesmos termos; o uso de roteiro previamente preparado com espaço para as respostas é algo comum, ao contrário do que ocorre em uma entrevista não estruturada. A entrevista semiestruturada é menos rígida em relação à estruturada, “[...] não estando às respostas condicionadas a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador” (MANZINI, 1990, p. 154).

A entrevista semiestruturada está pautada em um objetivo a partir do qual se elabora roteiro que venha a conduzir o trabalho; este geralmente é formado por perguntas que, ao longo do desenvolvimento da entrevista, poderão ser complementadas caso necessário, mostrando a flexibilidade deste tipo de entrevista. Esta última característica das entrevistas semiestruturadas, aliada ao fato de estar pautada em um objetivo, colaborou para optarmos por ela como modalidade em nossa investigação. A escolha também ocorreu em função da importância de darmos oportunidade para as professoras relatarem suas concepções e opiniões. A partir dessas questões, elaboramos um roteiro que buscasse contemplar o objetivo que tínhamos de compreender as possibilidades, dilemas e desafios dos profissionais da

escola que atuam com o público-alvo da Educação Especial.

Nessas entrevistas semiestruturadas, envolvemos a professora do ensino comum, a professora especializada e a pedagoga que atuam na turma focalizada em nossa pesquisa. As entrevistas foram realizadas nas respectivas salas de atuação das profissionais. As entrevistas tiveram o áudio gravado e foram posteriormente transcritas conforme as orientações de Manzini (2006), procurando fazer adequações ortográficas, porém, sem alterar o discurso realizado pelo entrevistado.

Consideramos que a entrevista semiestruturada realizada com a professora do ensino comum também confirmou algumas das categorias que foram emergindo em seus discursos ao longo dos planejamentos que fazíamos, bem como nos próprios momentos de prática pedagógica com os alunos na sala de aula. Optamos pela entrevista semiestruturada que tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores, pedagoga, entre outros. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado, e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta. A entrevista semiestruturada confere confiança ao pesquisador e possibilita a comparação das informações entre os participantes entrevistados (MANZINI, 2006). As indicações para um ou outro tipo de entrevista dependem, principalmente, do objetivo da pesquisa, do número de participantes que estão disponíveis para participar da coleta. Complementa Augusto Nivaldo Silva Triviños, que a entrevista semiestruturada:

[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. (TRIVIÑOS, 1987, p. 152)

Para Manzini (1990-1991), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Um ponto semelhante, para ambos os autores, se refere à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa. Dessa forma,

Manzini (2003) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro servirá, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados.

c) Atuação em contexto da sala de aula

Para cooperar com a aprendizagem e a participação de todos os alunos, é necessário um trabalho colaborativo entre os professores. Partindo dessa compreensão, durante nossa investigação buscamos a aproximação com os sujeitos, assumindo a colaboração como essencial ao processo de intervenção para descobrir sentidos da realidade. Nessa perspectiva,

[...] os facilitadores externos entram em relação colaborativa com os práticos e ajudam a articular suas próprias preocupações, a planejar as ações estratégicas para mudanças, a detectar os problemas e os efeitos das mudanças, bem como a refletir sobre sua validade e conseqüências. (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005, p. 4)

O processo de reflexão sobre a prática em parceria com a pesquisadora ajuda o professor a adquirir experiências e desenvolver recursos para aplicar no futuro com os demais alunos. Durante essa fase, atuamos no contexto da sala de aula, onde fomos bem recebidos e tivemos a oportunidade de propor atividades que atendessem a todos os alunos da turma, dentro do currículo previsto e planejado em parceria com a professora do ensino comum.

d) Conversas informais

Durante as observações em contexto, surgem o que Patton (2002, p. 342), denomina de *informal conversational interview*, que seriam as conversas informais. São questões, que aparecem durante o processo de recolha de dados na observação participativa, de forma natural. Esse recurso possibilita o registro mais preciso do que está sendo observado. Por vários momentos em nossa investigação

com a professora do ensino comum, utilizamos as conversas informais. Os registros dessas conversas informais nos ajudaram a compreender melhor a dinâmica vivida no contexto focalizado nesta pesquisa.

4.1.2.2 Campo da pesquisa

Para realizar esta pesquisa elegemos como campo empírico, uma escola da rede municipal de Vitória/ES que tem, entre os matriculados, alunos com diagnóstico de TEA/DI e Síndrome de Edwards. A pesquisa foi realizada no turno em que os alunos frequentam a sala de aula regular.

Tabela 1 – Quantitativo de alunos público-alvo da Educação Especial do Ensino Fundamental matriculados na escola investigada - 2016

VIII. NÚMERO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DIURNO / ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR NOTURNO E EJA																							
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR DIURNO												EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)										
	SÉRIE / ANO												1º SEGMENTO				2º SEGMENTO						
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO / 3ª SÉRIE	5º ANO / 4ª SÉRIE	6º ANO / 5ª SÉRIE	7º ANO / 6ª SÉRIE	8º ANO / 7ª SÉRIE	9º ANO / 8ª SÉRIE	TOTAL DIURNO			INICIAL	INTERM.	CONCL.	SUBTOT.	INICIAL	INTERM.	CONCL.	SUBTOT.	TOTAL NOT.	TOTAL GERAL	
CEGUEIRA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
BAIXA VISÃO	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	2
SURDEZ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
DEF. AUDITIVA	-	-	-	1	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4
DEF. SURDOCEGUERA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
DEF. FÍSICA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
DEF. INTELLECTUAL	3	-	-	2	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2	14	
DEF. MÚLTIPLA	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	3	
AUTISMO CLÁSSICO	1	2	-	1	1	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	
SÍNDROME DE ASPERGER	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	
SÍNDROME DE RETT GLOBAL DE TRANSITORIO DESENVOLVIMENTO (PSICOSE INFANTIL)	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	
ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO	-	-	-	-	3	-	-	2	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	
OUTROS																							
TOTAL GERAL	1	5	2	3	2	6	7	3	5	3	2	1	2	1	43	-	-	-	-	-	-	4	47

Fonte: <http://sge.vitoria.es.gov.br/Relatorios/RelCaracterizaçãoUnidade.aspx>

A escolha da instituição se deu pelo quantitativo de alunos em situação de deficiência nela matriculados, sendo no vespertino 1 aluno com surdez, 2 alunos com deficiência auditiva, 4 alunos com deficiência intelectual, 2 alunos com deficiência múltipla, 6 alunos com TEA e 1 aluno com Transtorno Desintegrativo da Infância, e que contava com a matrícula de alunos com diagnósticos de TEA/DI e Síndrome de Edwards. Associado a essas questões e critérios, consideramos o interesse da equipe pedagógica da escola em participar da investigação.

De acordo com Moreira e Caleffe (2008, p. 174), “[...] a seleção dos participantes é intencional; na essência isso significa que a amostra é selecionada levando-se em consideração as pessoas que podem efetivamente contribuir para o estudo”. Com esse entendimento, constituíram sujeitos da nossa pesquisa, dois alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados no 4º ano do Ensino Regular do turno vespertino. Esta seleção foi realizada em parceria com a pedagoga e a professora da turma, tendo em vista as características dos educandos e a aceitação destes à presença de outras pessoas ao seu ambiente de estudo. A seguir, apresentamos as respectivas caracterizações.

A presente pesquisa envolveu uma sala de aula de uma escola da rede municipal situada no bairro Jardim Camburi – Vitória/ES, que oferece à comunidade o Ensino Fundamental regular (1º ano ao 9º ano) no diurno e modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 1º e 2º Segmentos, no noturno¹².

A escola tem uma área total de 4.959,91 m², com área construída de 2.729,09 m², dos quais 538,66 m² referem-se à quadra e pátio cobertos. Possui 12 salas de aula, 1 laboratório de ciências, 1 laboratório de informática, 1 refeitório, 1 sala de coordenação, 1 sala de pedagogo, 1 sala de planejamento, 1 sala de professores, 1 sala para o Programa Mais Educação, 1 sala para o Grêmio Estudantil e Rádio Escola, 3 depósitos, 1 cozinha, 8 banheiros (1 acessível), 1 espaço cantina, 1 secretaria, 1 sala de Educação Física, 1 auditório, 1 biblioteca e 2 salas de recursos multifuncionais, uma sala atende alunos da Deficiência Intelectual e Deficiência Visual e a outra, alunos da Educação Bilíngue.

¹² A rede municipal de ensino atende aproximadamente 58.983 alunos, sendo 29.815 alunos matriculados nos CEMEIs (Centro de Educação Infantil) e 29.168 nas EMEFs (Escola de Ensino Fundamental), sendo 26.621 estudantes de ensino regular e 2.547 de Educação para Jovens e Adultos (EJA).

No turno noturno, oferece a modalidade de EJA, com a duração de 6 (seis) anos, sendo assim distribuídos: 1 (uma) turma de 1º segmento e 5 (cinco) turmas de 2º segmento, cada um deles com a duração de 3 (três) anos – Inicial, Intermediário e Conclusivo. Vale ressaltar que esta modalidade está respaldada na Resolução do Conselho Municipal de Educação de Vitória (COMEV) nº 01/11. A partir de 2015, com a implantação do Programa Mais Educação, passou a atender aos alunos no contraturno, com oficinas de leitura e escrita, a rádio escola, horta, recreação e futsal.

A escola oferece, também, atendimento nas áreas de deficiências auditiva e/ou surdez, visual e mental, sendo uma das Unidades de Ensino referência em Educação Bilíngue (Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como primeira língua, e Português, como segunda língua).

A escola conta com 15 funcionários terceirizados (2 porteiros, 2 vigilantes noturnos, 6 na equipe de limpeza, 5 na equipe de merenda). Tem um total de 54 professores (incluindo Arte, Educação Física e Informática). Na equipe técnica administrativa temos: 1 Diretora; 1 Coordenadora de 40 h; 5 Coordenadores de Turno; 1 Coordenadora da Educação Ampliada (responsável pelo programa na escola); 5 Pedagogas; 1 Secretária e 1 Assistente Administrativo. (Fonte: informações obtidas na secretaria da escola.)

A escola investigada apresenta no seu número de matrículas um total de 765 alunos, sendo 339 alunos dos anos iniciais, 266 de anos finais e 160 alunos da Educação de Jovens e Adultos. Finalmente, destaca-se que no bairro em que a escola está inserida há dois CEMELs e três EMEFs. (Fonte: SEGES/GEO
Elaboração: Gerência de Informações Municipais – SEGES/PMV)

4.1.2.3 Caracterização dos alunos

a) Luan¹³, 10 anos. Diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (CID. 10 F 84.0), associado à Deficiência Intelectual Leve (CID. 10 F 70), apresenta dificuldade acentuada de simbolização, de substituir realidades concretas por realidades

¹³ Nome fictício

simbólicas e também uma pequena dificuldade de verbalizar palavras com sílabas complexas, é seletivo, aceitando mediação somente depois de alguns contatos prévios. Ainda apresenta um pouco de resistência na realização das atividades propostas em sala, prefere desenhar. A professora do ensino comum se aproxima do aluno no intuito de mediar sua atividade.

b) Henrique¹⁴, 10 anos. Diagnosticado com Síndrome de Edwards (CID.10 Q 91.3), apresenta severas dificuldades motoras — cadeirante, tem necessidades de adequação postural. Com total ausência da fala, o aluno não interage; algumas vezes, manifesta um sorriso aparentemente descontextualizado. A comunicação se dá pela insistência para que o aluno se expresse de alguma forma, mas ele, às vezes, faz contato visual, sem respostas.

4.1.2.4 Caracterização das professoras participantes

Optamos por trabalhar em nosso estudo com a Professora Solange¹⁵ do ensino comum, que é graduada em Língua Portuguesa, atua no magistério como professora dos anos iniciais, é efetiva do município de Vitória/ES, onde leciona há mais de 10 anos. A professora especializada Kelly¹⁶ possui graduação em Pedagogia e especialização em Deficiência Intelectual, é contratada do município e atuava anteriormente na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); a pedagoga Neia¹⁷ é graduada em Pedagogia, é efetiva desse município e trabalha nessa escola com os anos iniciais há mais de 10 anos. (Dados coletados com as próprias funcionárias)

Trouxemos até aqui algumas informações sobre os alunos e profissionais envolvidos no nosso estudo como tentativa de constituir o cenário/contexto onde ocorre o processo de aprendizagem dos alunos.

Com o propósito de desenvolver uma pesquisa-ação colaborativo-crítica, precisamos ter uma compreensão crítica dessa realidade e acreditar que ela pode ser alterada, trabalhando de forma colaborativa e em constante reflexão crítica para a produção

¹⁴ Nome fictício

¹⁵ Nome fictício

¹⁶ Nome fictício

¹⁷ Nome fictício

de novos conhecimentos.

Essa escola prioriza atender os alunos moradores do bairro, porém, ainda tem um significativo número de alunos oriundos do município de Serra/ES. A clientela, na maioria, é de classe média baixa, com condições de desenvolver suas potencialidades dentro e fora da escola, podendo desenvolver plenamente sua potencialidade cognitiva. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola explicita que trabalha com a meta da trilogia da educação – ACESSO-PERMANÊNCIA-SUCESSO —, com o objetivo de que todos atinjam os conhecimentos básicos necessários à formação do cidadão, buscando solucionar os problemas relacionados à dificuldade de aprendizagem com atividades diversificadas para recuperação do estudante, listas de atividades, recuperação trimestral e recuperação no fim do ano letivo.

4.2 ANÁLISE DE DADOS

Na área da educação, a análise de conteúdo pode ser, sem dúvida, um instrumento de grande utilidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas (diretivas ou não), questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e televisão.

Para Bardin (1979), a análise de conteúdo abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com a finalidade de se efetuarem deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mensagens (quem as emitiu, em que contexto e/ou quais efeitos se pretende causar por meio delas). Mais especificamente, a análise de conteúdo constitui:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos da descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1979, p. 42)

Como se pode perceber pela definição apresentada, Bardin (1979) defende que a análise de conteúdo oscila entre os dois polos que envolvem a investigação científica: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade, resultando na

elaboração de indicadores quantitativos e/ou qualitativos que devem levar o pesquisador a uma segunda leitura da comunicação, baseada na dedução, na inferência.

Conforme Godoy (1995), a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: a) pré-análise – em que se estabelece um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis, e pode ser identificada como uma fase de organização; b) fase de exploração do material – período para o pesquisador ler os documentos selecionados, adotando procedimentos de codificação, classificação e categorização; c) tratamento dos resultados – processo que visa à apresentação e à análise dos resultados, estabelecendo a relação entre estes e o referencial teórico construído. Ao final das fases,

[...] apoiado nos resultados brutos, o pesquisador procurará torná-los significativos e válidos. Utilizando técnicas quantitativas e/ou qualitativas, condensará tais resultados em busca de padrões, tendências ou relações implícitas. (GODOY, 1995, p. 24-25)

A interpretação do pesquisador deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido. Apesar de ser orientada nas fases descritas anteriormente, a análise de conteúdo, propriamente dita, vai depender especificamente do tipo de investigação a ser realizada, do problema de pesquisa que ela envolve e do corpo teórico adotado pelo pesquisador, bem como do tipo de comunicação a ser analisado. Cabe ao pesquisador fazer o jogo entre as hipóteses ou as técnicas e a interpretação (BARDIN, 1979). Durante a sistematização dos dados, enfrentamos esse grande desafio.

De toda forma, podemos considerar que a análise de dados ocorreu de maneira contínua, acompanhando todo o processo de investigação, colaborando assim para o encaminhamento do estudo de acordo com as necessidades e demandas que foram sendo identificadas uma vez que a abordagem metodológica adotada nos dava tal possibilidade. Braun também chega a esta conclusão sobre a análise dos dados:

[...] acontece desde a entrada em campo. A partir do momento em que as informações começam a serem registradas as mesmas começam a guiar os passos da pesquisa, por exemplo, em relação a que eventos/situações ou

quem observar melhor, quem entrevistar, que tipo de questão abordar na entrevista. (BRAUN, 2012, p. 167)

À medida que deixávamos a escola participante da pesquisa no final de um dia e nos deparávamos com os registros feitos, era praticamente automática a reflexão sobre o que se evidenciava nas situações observadas. Essa possibilidade de reflexão constante é integrante da metodologia pesquisa-ação colaborativo-crítica. Todavia, após o término da pesquisa de campo é que foi possível realizar uma análise mais sistemática. Lüdke e André (1986) sintetizam esse processo:

A fase mais formal de análise tem lugar quando a coleta de dados está praticamente encerrada. Neste momento o pesquisador já deve ter uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte então para “trabalhar” o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48)

A interpretação de dados nos permitiu uma releitura do que foi realizado e do que registramos. Esse movimento foi fundamental para a nossa formação pessoal e profissional.

5 IMERSÃO NO CAMPO DA PESQUISA

Neste capítulo, sistematizamos dados que orientam nossas reflexões sobre a concepção de inclusão vivida na escola onde realizamos a pesquisa. Articulado a essa questão, os dados referem-se também às práticas pedagógicas implementadas, bem como ao processo de avaliação da aprendizagem dos alunos da classe focalizada em nosso estudo e às potencialidades dos alunos público-alvo da Educação Especial, do ponto de vista dos profissionais do ensino que estiveram diretamente envolvidos. Os dados foram coletados no período de agosto a dezembro de 2016 durante o trabalho de campo, por meio de observação participante, entrevistas em contexto, participação nos planejamentos, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe.

Este capítulo se organiza em três itens. No primeiro, analisamos o compartilhamento de responsabilidades, as tensões e desafios relacionados às práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula. Focalizamos as inter-relações e refletimos sobre como os professores vivenciam seu trabalho. No segundo item, abordamos a concepção que os profissionais do ensino comum têm sobre o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. O terceiro item, dedicamos a reflexão sobre como se dá a avaliação do processo ensino aprendizagem dos alunos, especialmente aqueles com diagnóstico de TEA/DI e com Síndrome de Edwards.

5.1 COMPARTILHAMENTO DE RESPONSABILIDADES NO DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CLASSES DE ENSINO COMUM

Durante a nossa observação em campo, acompanhamos as atividades desenvolvidas em diferentes espaços de aprendizagens: na quadra, no recreio, na Biblioteca, no Laboratório de Informática e no Laboratório de Ciências.

Na quadra, são realizadas atividades conduzidas pela professora de Educação Física, jogos interclasses, gincanas e atividades comemorativas, envolvendo toda a escola. A unidade de ensino conta com dois profissionais na área de Educação

Física por turno, que dividem as turmas. Um rodízio do uso da quadra é realizado entre os profissionais. A escola possui uma quadra coberta e um pátio descoberto, onde também é realizada a aula de Educação Física.

No recreio, observamos que acontece uma divisão de turmas. Os alunos que cursam os anos iniciais do ensino fundamental têm recreio das 15 h às 15 h 20 min. Já os alunos que cursam os anos finais do ensino fundamental têm recreio das 15 h 30 min às 15 h 50 min. Essa divisão de recreios foi estabelecida por solicitação das coordenadoras de turno para facilitar a organização dos alunos que poderiam utilizar melhor o espaço físico da escola. Observando o primeiro momento de recreio, notamos que as crianças lancham no refeitório. Nesse espaço, vale lembrar, todos são acolhidos com muita atenção pelas funcionárias. Henrique chega um pouco mais cedo, pois sua alimentação é diferenciada (devido a sua restrição alimentar) e é preparada com antecedência. Depois de lancharem, os alunos saem para brincar no pátio e na quadra, Henrique ficava no pátio observando seus colegas e Luan brinca com alguns colegas da sua turma. São disponibilizados alguns materiais como corda, bambolê e bolas. Ao término do recreio, os alunos se organizam em filas e retornam para as salas de aula acompanhados pelos seus respectivos professores. Luan entra na fila com os colegas e é encaminhado para a sala de aula com a professora regente, e Henrique é conduzido pela ASO que realiza sua higienização após o recreio.

O espaço do recreio pode potencializar diferentes aspectos do desenvolvimento singular e social que constituem as experiências dos sujeitos. A escola universalizada tende a distinguir momentos de apropriação cultural que, via de regra, não são estáticos. De modo geral, considera-se o recreio como espaço do brincar e do descanso, apresentando-se como momento em que as diferentes aprendizagens podem ser vivenciadas. Parece interessante buscar nesses espaços coletivos e “livres” elementos que potencializem a constituição do aluno. O recreio proporciona manifestação voluntária de ação coletiva, quando aprendizagens fundamentais acontecem. Queremos dizer com isso que, durante o recreio, os alunos não deixam de aprender ou ainda que nesse momento

[...] as experiências dos sujeitos se entrelaçam à produção da ordem social e cultural, tanto originando as experiências singulares da pessoa, como também contribuindo para a produção e transformação cultural. (CAMPOLINA; OLIVEIRA, 2009)

Coerentes com a perspectiva histórico-cultural, consideramos importante organizar recursos e materiais que impulsionem o desempenho de tarefas sociais, inclusive durante o recreio. Relevando as diferentes necessidades coletivas e individuais dos alunos, parece importante a constituição do recreio como espaço de monitoria em que os próprios alunos orientam seus colegas/pares sob a mediação de profissionais que se encontram em atividade durante o recreio, por exemplo, os coordenadores de turno.

Durante as aulas, a biblioteca atende, com horário fixo, as turmas dos anos iniciais dentro do componente curricular de Língua Portuguesa que destina uma hora/aula semanal, onde são desenvolvidas atividades de leitura e produção de textos, bem como empréstimo de livros para leitura em casa. Em diferentes momentos notamos que a professora Solange solicita que os alunos compartilhem o conteúdo das leituras realizadas em casa. Observamos também que a biblioteca permanece aberta durante o recreio, de maneira que algumas crianças utilizam esse espaço para leituras.

Durante nossa investigação, também verificamos a organização e o funcionamento do Laboratório de Informática e do Laboratório de Ciências. Via de regra, esses espaços são utilizados pelos estudantes sempre que estejam acompanhados pelo professor da classe de ensino comum. As atividades que ali se realizam mantêm vinculação explícita aos conteúdos trabalhados em sala. Cabe ressaltar que os alunos que cursam do sexto ao nono ano utilizam o Laboratório de Ciências com maior frequência para as aulas práticas da disciplina. Mas este laboratório também é utilizado para a realização de algumas atividades relacionadas ao Projeto de Psicomotricidade, instituído na escola em 2013, com o objetivo principal de favorecer situações de socialização, cooperação e competições saudáveis por meio de atividades de coordenação motora fina e global, noções de orientação espaço-temporal e conscientização do próprio corpo.

Em 2016, doze alunos estiveram envolvidos nas atividades do Projeto de Psicomotricidade. Essas atividades são coordenadas por um dos professores de Educação Física, que tem carga horária específica destinada às atividades do projeto. Entre os demais alunos, Luan e Henrique também participam desse projeto, que consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e acontece somente no

turno vespertino. Cabe atentar que, de acordo com sua intencionalidade, os alunos participam do projeto no horário regular de aula. Nos termos do projeto, as atividades acontecem

[...] no Laboratório de Ciências e na quadra da escola, os alunos público-alvo da Educação Especial interagem, realizam atividades de coordenação motora, lateralidade, organização espacial, cooperação, ou seja, são propostas atividades que auxiliem seu aprendizado e sua participação efetiva na escola.

A dinâmica de realização do Projeto de Psicomotricidade comporta diferentes visões e perspectivas sobre a inclusão escolar que se realiza naquele espaço. O projeto parece constituir um importante tema de debate, instigando estudos mais aprofundados sobre a potencialidade de atividades psicomotoras que instrumentalizem a formação educativa escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. A implementação desse projeto parece oferecer importantes elementos que nos ajudam a compreender como a inclusão vem ocorrendo naquela escola. No entanto, no fluxo do estudo que desenvolvemos, não pudemos nos dedicar à discussão mais atenta e adequada sobre a realização do projeto.

Durante nosso trabalho de campo, participamos das aulas de Educação Física. Recorrentemente, a professora iniciava a aula reunindo a turma no centro da quadra para apresentar a proposta de atividade. Em seguida, fazia a distribuição dos materiais a serem utilizados nas atividades. As situações abaixo são ilustrativas da dinâmica das aulas de Educação Física.

[...] a professora reuniu a turma no centro da quadra para apresentar a atividade do dia. Nessa oportunidade, a atividade proposta foi jogo de futebol. Não diferente de outras aulas, Luan pediu para ser juiz, ele se sentia importante, todos tinham que acatar sua arbitragem.

[...] Nesta aula, Luan interagiu com os colegas. A turma fora conduzida a seguir algumas regras específicas relacionadas ao jogo e quando surgia alguma dúvida sobre a regra, a professora era consultada.

[...] Após essa experiência com Luan, a professora de Educação Física percebeu que ele se sentia mais motivado em participar das aulas e daí resolveu dar-lhe de presente um apito, que ele usa pendurado no pescoço todos os dias, mas só utiliza no momento da aula. (DIÁRIO DE BORDO, ago. 2016)

Henrique raramente frequentava a aula de Educação Física, pois, na maioria das vezes, o horário da aula coincidia com o atendimento da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) ou com suas ausências.

Estávamos observando uma aula em que Henrique estava presente, a professora iniciou a aula como sempre fazia, todos no centro da quadra, inclusive Henrique, que permaneceu alheio às orientações da professora. Após explicar a atividade para a turma se dirigiu ao aluno Henrique propondo a atividade com ele. Nesse dia, a professora de Educação Física manteve o aluno na cadeira de rodas e apresentou-lhe algumas bolas de tamanhos e cores variadas, colocou na mão dele e fazia o movimento junto com o aluno, para ele lançar a bola, demonstrou como seria a atividade. O aluno ainda apresenta muita dificuldade em compreender o que está sendo solicitado, mesmo assim a professora, por várias vezes, colocava a bola na mão dele e o auxiliava no movimento do arremesso, sem êxito. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016)

Nas aulas que aconteciam na biblioteca, Luan participava muito, pois adora folhear revistinha em quadrinhos e fazer a leitura das imagens. Tentamos algumas intervenções propondo a leitura dos textos contidos nas revistinhas:

A professora do ensino comum organizava as mesas distribuindo os alunos, eram 4 mesas redondas com 6 cadeiras em cada mesa. A professora Solange mandava 6 alunos de cada vez para escolher os livros nas prateleiras sob a orientação da bibliotecária. Enquanto isso, os outros alunos aguardavam a vez lendo revistinhas em quadrinhos que ficavam expostas nas mesas. Luan adorava folhear as revistinhas, mas o tipo de letra impressa ele ainda não reconhece, só registra e reconhece letra bastão. Não coincidiu com nenhuma aula na biblioteca em que o Henrique estivesse presente. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016)

Mais à frente tentaremos mostrar que este espaço foi muito importante para o desenvolvimento de uma das atividades que realizamos de forma colaborativa com a professora que atua na classe de ensino comum. De fato, a biblioteca se constitui como espaço interativo que estimula a curiosidade.

De acordo com Ribeiro:

A biblioteca possibilita acesso à literatura e às informações para dar respostas e suscitar perguntas aos educandos, configurando uma instituição cuja tarefa centra-se na formação não só do educando como também de apoio informacional ao pessoal docente. Para atender essas premissas a biblioteca precisa ser entendida como um “espaço democrático” onde interajam alunos, professores e informação. Esse espaço democrático pode estar circunscrito a duas funções: a função educativa e a formação cultural do indivíduo. (RIBEIRO, 1994, p. 61)

Assim, a biblioteca escolar é um ambiente que deve funcionar como centro de leitura para todos e como ferramenta pedagógica dos professores, dando oportunidade ao aluno de crescimento educativo, pessoal e social.

De acordo com Pessoa (1996 apud BALÇA, 2011), a biblioteca escolar deve ser um espaço que desperte a investigação, a independência e que esse espaço seja prazeroso. Portanto, a biblioteca deve funcionar como parte integrada da escola em parceria com os professores. Nos dados que coletamos observamos que as atividades desenvolvidas nesse espaço evidenciavam elementos nessa direção.

Durante nosso trabalho de campo, prioritariamente, focalizamos as atividades desenvolvidas na sala do ensino comum. Nesse processo, observamos que, na maioria das vezes, a professora iniciava sua aula colocando a data no canto esquerdo do quadro e logo abaixo o horário de aula do dia. Logo em seguida, ela conversava sobre o que aconteceria nas aulas e colocava o cabeçalho da escola no centro do quadro.

Os alunos Luan e Henrique (com diagnóstico de TEA/DI e Síndrome de Edwards, respectivamente) pertenciam a essa turma e nem sempre participavam das atividades que eram propostas pela professora de ensino comum.

A professora, em conversa informal, nos relatou:

Não consigo dar conta de tudo, Luan só faz quando insistimos muito e eu não tenho tempo suficiente para ficar somente com ele. [...] se eu “me matar” para dar conta, a escola acomoda, eu já percebi que depois da saída da estagiária Rose, que auxiliava regularmente na sua mediação, Luan caiu de rendimento. (DIÁRIO DE BORDO, out. 2016)

De fato, Luan permanecia desenhando quando não conseguia acompanhar o conteúdo da sala de aula sozinho. Enquanto Henrique, apesar de ter baixa frequência quando estava em sala, sempre acompanhado pela professora especializada, não realizava nenhuma atividade. O aprendizado acontece nas relações de troca, nas mediações proporcionadas pelos professores quando interagem com seus alunos, possibilitando assim, seu desenvolvimento. Isso acontecia nas aulas de Educação Física e na Biblioteca. Para Padilha (2007, p. 50), “[...] se não há lugar para as interações e as mediações, não há lugar para a linguagem acontecer [...]”.

Quando procuramos nos informar sobre a baixa frequência do Henrique, a professora especializada disse:

A família mora em outro município, quando ele chegou para essa escola, eles moravam aqui no bairro, mas o pai faleceu e a mãe se mudou para perto da casa da mãe dela, no município de Cariacica. A mãe do Henrique é

professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e disse que aqui não fica tão longe para ela. Ele está nessa escola desde o 1º ano e a mãe não pretende tirar, ela gosta da atenção que a escola dá para o filho dela. (PROFESSORA ESPECIALIZADA, ago. 2016)

Henrique frequentava em média três dias/semana, mas, às vezes, faltava a semana inteira por questões de saúde, a mãe sempre mandava os atestados médicos. Observamos que durante a chamada a professora de sala perguntava se alguém tinha visto Henrique na escola. Ela fazia essa pergunta por que, de modo geral, quando Henrique chegava à escola era encaminhado pela Auxiliar de Serviços Operacionais (ASO)¹⁸ à Sala de Recurso Multifuncional (SRM) para realizar atividades coordenadas pela professora especializada. Isso acontecia porque, via de regra, quando a professora especializada precisava adaptar provas ou cobrir a falta de algum estagiário, ela permanecia na SRM com os alunos, inclusive Henrique.

Nosso primeiro contato com Henrique aconteceu em meados de agosto de 2016.

Depois de várias ausências do Henrique, quase o mês de agosto todo, conseguimos conhecê-lo e tentar uma aproximação. Henrique é uma criança meiga e sorridente, depois de nos apresentarmos, mostramos para ele uma cartela com algumas cores (vermelho, azul e amarelo), mostrávamos a cartela e falávamos o nome da cor. Solicitamos que ele olhasse para a cartela que correspondia à cor apresentada. O aluno não nos dava nenhuma resposta, nem sequer fixava a visão no material.

Tentamos, nesse mesmo dia, leitura de um livro com gravuras bem coloridas, sem êxito. (DIÁRIO DE BORDO, ago. 2016)

Tentamos uma aproximação maior com a professora especializada para entendermos melhor quais atividades eram desenvolvidas com Henrique na SRM, mas ela, na maioria das vezes, alegava que naquele momento ele estava sem atividade porque ela estava ocupada com as adaptações curriculares.

[...] percebemos que era constante esse fato, tentamos intervir, solicitando que ele participasse mais da sala de aula. Assim, a professora de Educação Especial passou a levá-lo com mais frequência para a sala para que nós pudéssemos mediar alguma atividade com ele. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016)

Esses dados nos colocam perante a necessidade de refletir sobre o importante papel a ser desempenhado pelo professor especialista em Educação Especial em

¹⁸ Esse profissional era a pessoa responsável pela alimentação, higienização e locomoção do aluno.

classes de ensino comum. Vale reiterar que, conforme Política Nacional de Educação Especial (PNEE), as atribuições de colaboração do professor do AEE perpassam por atendimento individualizado, confecção de recursos de acessibilidade, a articulação com os professores da sala comum, orientação às famílias, elaboração e execução do plano de AEE e promover a inclusão no espaço escolar. Assim como identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial. Inclui também o estabelecimento de parcerias com as áreas intersetoriais (BRASIL, 2008).

Na literatura, encontramos diferentes estudos que abordam as ações colaborativas desenvolvidas entre os profissionais que atuam no AEE e em classe de ensino comum (VILARONGA, 2014; NASCIMENTO, 2013; SANTOS, 2012).

No estudo de Vilaronga (2014), observam-se vários indícios de colaboração entre o professor da Educação Especial e o professor do ensino comum, desmistificando assim a inexistência de parcerias desses profissionais. Porém, foram identificadas algumas necessidades de repensar novas práticas pedagógicas. A autora concluiu que o ensino colaborativo é um dos principais apoios necessários para que a inclusão aconteça. Outros estudos apontam nessa mesma direção (NASCIMENTO, 2013; SANTOS, 2012).

Contudo, no contexto investigado, observamos uma significativa dificuldade na realização dessa perspectiva colaborativa anunciada na literatura. Diferentes questões poderiam nos auxiliar na compreensão sobre o distanciamento da professora especializada em relação ao trabalho desenvolvido na classe onde estudavam Luan e Henrique. Parece-nos importante destacar o fato de que ela tinha baixa expectativa positiva sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos com os quais ela trabalhava. Essa concepção, fundamentada numa vertente biológica que concebe tetos de aprendizagem para os alunos e que mantém associação com uma perspectiva caritativa reúne justificativas para não propor atividades que oportunizassem, a esses alunos, relações de trocas com seus pares valorizando as potencialidades e capacidades.

Apoiados em Vigotski (2006), destacamos a pertinência de intervenções pedagógicas que provoquem avanços no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem. Enquanto estivermos apoiados em perspectivas biológicas e

caritativas que esvaziam a função pedagógica do trabalho docente, teremos muita dificuldade em superar processos formativos e educativos que se realizam no escopo dos tetos de aprendizagem e desenvolvimento. No contexto investigado, esse exercício de superação parece tão urgente quanto necessário.

As nossas verificações nos provocaram inquietações sobre outras questões e temas que puderam ser abordados nas entrevistas que realizamos com a professora do ensino regular, a professora especializada e a pedagoga. Assim, durante as entrevistas, perguntamos sobre o que vem sendo proposto para Luan e Henrique. Quais práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas com eles? Como avaliam e percebem o trabalho desenvolvido na turma do 4º Ano?

A professora especializada destacou as adaptações dos conteúdos realizadas:

[...] mesmo os alunos que não entram na sala, a gente faz material adaptado aqui, e os professores veem nossas adaptações, apoiam e até sugerem coisas para a gente fazer. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ESPECIALIZADA, nov. 2016)

Em nossas observações em sala de aula,

[...] Luan tinha um caderno com atividades diversas de alfabetização descontextualizada da sala de aula e aparentemente com um currículo paralelo, que ficava na SRM e só era apresentado para ele quando estava sendo mediado pelo estagiário ou pela professora especializada. (DIÁRIO DE BORDO, nov. 2016)

Por outro lado, a professora do ensino comum relatou em sua entrevista que o trabalho realizado com a Educação Especial é diferente do conteúdo trabalhado em sala, ela queria que fosse adaptado ao currículo da turma.

[...] Então, e o Luan é o que falei, né? Eu converso com a professora especialista e passo tudo que eu estou trabalhando para que ela faça as adaptações para ele de acordo com que ele dá conta, ele tem um material específico que a Educação Especial trabalha com ele, mais a questão da alfabetização, comigo é mais no conteúdo e com eles a questão da alfabetização, ela faz esse trabalho paralelo, alfabetização matemática e alfabetização mesmo da língua escrita. Agora, nas atividades de sala eu procuro envolvê-lo ao máximo. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO ENSINO COMUM, nov. 2016)

Com o Henrique, a professora do ensino comum demonstrou sua dificuldade de envolvê-lo nas atividades de sala:

Então... com Henrique quase não existe prática pedagógica, é porque ele vem pouco a escola, falta muito, as poucas vezes que ele vem fica no laboratório, no laboratório, não!, na salinha da Educação Especial. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO ENSINO COMUM, nov. 2016)

Observamos que quando o aluno está em sala nenhuma atividade é proposta para ele, ou seja, ele não está incluído nas atividades pedagógicas que são propostas no contexto da sala regular.

Presenciamos um dia letivo em que Henrique estava acompanhado da professora especializada, durante o tempo que ele permaneceu em sala ela enxugava sua saliva com uma toalhinha que a família manda para a escola. (DIÁRIO DE BORDO, out. 2016)

É interessante notar que, como Henrique contava com o apoio de uma estagiária, todas às vezes que ele estava na sala de aula, a professora especializada desempenhava a função de apoiar suas atividades, sem, contudo, propor atividades que impulsionassem e melhorassem seu desempenho durante as aulas.

Em outro dia, a professora especializada estava com os alunos Henrique e Luan. Ela priorizava as atividades do caderno da Educação Especial com Luan. Henrique para chamar sua atenção, pois estava muito molhado, esfregou os pés com tanta força que conseguiu tirar os sapatos. (DIÁRIO DE BORDO, nov. 2016)

Verificamos, no decorrer das aulas, que as intervenções da professora especializada eram no intuito do cuidar, ela priorizava os aspectos comportamentais do Henrique, como acertar sua postura na cadeira de rodas, secar sua saliva, calçar seus sapatos, entre outros.

Na concepção da pedagoga, as práticas pedagógicas acontecem quando o aluno está inserido na sala de aula:

[...] Mas essa prática ali, acontece, ele tá na sala o tempo todo, não sai da sala para outros espaços, ele interage bem. Esse ano ele avançou muito. [...] a família ali, abraçando a causa, a prática vai, a prática sofre influência do que ele tem em volta, senão não avança, fica estagnado. [...] passamos uma fase que a estagiária foi remanejada para manhã [...] Você ter vindo também, foi até falado no Conselho, contribuiu assim... para ajudar a professora, a ele... (ENTREVISTA COM A PEDAGOGA, nov. 2016)

O relato da pedagoga se referia ao Luan, ela não citou o Henrique, que quase não frequentava a sala de aula.

Considerando esses dados, parece importante retornar à literatura no campo da Educação Especial, sobretudo no que se refere à realização de práticas pedagógicas mais inclusivas. Siqueira (2011) nos aponta que precisamos conhecer nossos alunos em suas singularidades, para que possamos construir um ensino que consiga incentivar sua participação e sua permanência e que, para que isso aconteça, precisamos experimentar novas possibilidades, resignificando nossas práticas pedagógicas. Mendes (2002) nos afirma que a prática pedagógica é um elemento-chave na transformação da escola e nos coloca a pensar uma pedagogia das diferenças na sala de aula. Assim, Siqueira (2002), afirma que incluir não é simplesmente adaptar atividades, mas adotar uma perspectiva educacional, onde os objetivos, os conteúdos e os recursos garantam a aprendizagem de todos. Para Givigi (2007), a aproximação do professor às necessidades de seus alunos proporciona aprendizagens mútuas que considerem as especificidades. Nos termos de Givigi (2007), a mediação pedagógica é fundamental para o desenvolvimento do sujeito. Pela opinião dos autores percebemos que repensar as práticas pedagógicas que garanta a aprendizagem de todos, considerando suas especificidades onde a mediação pedagógica aconteça são ações fundamentais para o desenvolvimento do aluno.

Outros autores mostram diferentes desafios na realização dessas práticas pedagógicas. De acordo com Afonso (2014) e Cota (2016), as condições objetivas de realização do trabalho docente (disponibilização de recursos e de materiais, profissionais de apoio em classe, número de alunos por turma) trazem importantes implicações no desenvolvimento das atividades com os alunos.

Esses desafios parecem muito presentes no cotidiano da sala regular onde desenvolvemos o nosso estudo. Recorrendo a Vigotski (2001), reiteramos que se o sujeito acumula experiência de sucesso em suas trocas com o meio social, ele pode ultrapassar seu potencial. Ou seja, por meio da internalização, os aspectos particulares da existência social humana refletem-se na cognição humana; sendo assim, o indivíduo é capaz de expressar e compartilhar com os outros membros de seu grupo social o entendimento que ele tem da experiência comum ao grupo, o que foi percebido, por exemplo, nas aulas de Educação Física, onde, na nossa perspectiva, Luan e Henrique se sentiram inseridos no contexto da aula participando das atividades propostas.

5.2 INCLUSÃO E POTENCIALIDADES DOS ALUNOS

A partir das nossas observações na sala de aula, questionamo-nos sobre a concepção de inclusão que orientava as práticas educacionais implementadas na escola investigada. Nesse momento, optamos por entrevistar alguns profissionais da escola que estavam em contato com o processo de ensinar e aprender do Luan e do Henrique.

A professora especializada nos disse que a inclusão:

Eh! Sobre a inclusão de crianças com deficiências eu acredito que a nossa realidade está muito aquém do que a gente precisa para realmente alcançar a inclusão de verdade. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ESPECIALIZADA, nov. 2016)

Também ouvimos a professora do ensino comum, no intuito de entender sua concepção de inclusão:

Olha, eu acho importante até certo ponto. Porque, assim... como o caso do Luan e do Henrique estão no espaço junto com os colegas, mas em certos momentos eu percebo eles isolados, mesmo que dentro da sala de aula, [...] eu ainda percebo eles ficando à parte... mesmo com as minhas intervenções, mesmo com a fala da estagiária, mesmo que a gente tente incluir nos trabalhos em grupo, nos trabalhos em dupla... (ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO ENSINO COMUM, nov. 2016)

A professora Solange, do ensino comum, sempre que surgia a oportunidade, entrevistava com o aluno Luan, mas relatava sua dificuldade de interagir com Henrique.

Em nossas observações, foi possível presenciar vários momentos em que essa professora entrevistava com os alunos Luan e Henrique, na maioria das vezes, ela obtinha sucesso somente com Luan. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016)

Já a pedagoga Neia tem outra visão de inclusão:

Bom, aqui em Vitória, né? Eu penso a inclusão das crianças na sala de aula, interagindo em todos os espaços escolares, biblioteca, informática, sala de aula, todos os espaços! Na nossa escola a gente tem o projeto, né? (ENTREVISTA COM A PEDAGOGA, nov. 2016)

Então, na percepção da pedagoga, a inclusão acontece no município de Vitória/ES. Sabemos que nas várias reformas educacionais ocorridas no país nos últimos anos,

com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, o tema inclusão esteve presente, com a referência comum da responsabilidade do poder público e da matrícula preferencial na rede regular de ensino, com os apoios especializados necessários. Sabemos que para que a inclusão se efetue não basta a garantia apenas na legislação, mas demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino.

Percebemos nas entrevistas que cada profissional tem uma concepção de inclusão, que a relação entre os indivíduos e a relação deles em sociedade sofre influências de valores que orientam suas concepções.

Conforme Elias (1980), as sociedades compõem-se de indivíduos, e estes só podem possuir características especificamente humanas, tais como capacidades de educar, ensinar, falar, brincar, jogar, competir, pensar e amar nas e pelas suas relações com as outras pessoas em sociedade. É na relação com os outros que desenvolvem suas potencialidades e, é nesse sentido que, para Elias (1998), se faz necessário redefinir o conceito de natureza, no contexto humano. O autor destaca que as estruturas humanas permanecem acessíveis e abertas às possibilidades de intervenção que podem despertá-las. Ocorre que esse processo somente se torna possível pela via das inter-relações humanas.

Isso pode ser notado em vários momentos de nossa investigação, pois percebíamos que a professora Solange, do ensino comum, acreditava que o Luan conseguia realizar as atividades:

Durante a aula, por várias vezes, ela se aproximava do Luan para observar o que ele estava fazendo e intervia diretamente. Sempre o envolvia nos relatos, perguntava sua opinião, se ele conhecia alguma situação semelhante ao assunto da aula. Ela o envolvia nos exercícios oralmente. (DIÁRIO DE BORDO, ago. 2016)

Dessa forma ela demonstrava que acreditava no seu potencial.

Mesmo quando Luan realizava as atividades com a mediação da estagiária ou sob nossa intervenção, ele sempre mostrava para a professora dar o visto no caderno. Ela sempre o elogiava e parabenizava pelo exercício feito. Ele se sentia feliz, voltava da mesa da professora sorridente e mostrando o visto do caderno para os colegas da mesma fila dele. (DIÁRIO DE BORDO, ago. 2016)

Era notório que a professora Solange, do ensino comum, acreditava no potencial de Luan. Essa ação da professora Solange parece coadunar com a perspectiva de Vigotski (2001), para quem o ser humano se desenvolve a partir das oportunidades de aprendizagens ofertadas, das relações de troca que estabelece com seus pares e através da inserção nos diferentes processos culturais presentes na vida cotidiana. Vigotski vê também possibilidades infindáveis no desenvolvimento da aprendizagem de pessoas com deficiência ao apontar a necessidade de se valorizar as potencialidades, enfatizando a capacidade em detrimento ao déficit.

Durante as entrevistas com a professora Solange, a professora especializada Kelly e a pedagoga Neia, também perguntamos sobre a necessidade de os profissionais acreditarem na potencialidade dos alunos e como são desenvolvidas essas potencialidades no espaço escolar.

Para a pedagoga as potencialidades dos alunos com deficiências:

[...] são desenvolvidas na convivência, porque eles aprendem mais com as crianças, e as crianças aqui... elas aceitam, elas acolhem muito... as potencialidades, bem as potencialidades são trabalhadas assim, com atividades em sala, com a Educação Especial. (ENTREVISTA COM A PEDAGOGA, nov. 2016)

Enquanto a professora especializada coloca que, por ser contratada e todo ano ter que escolher uma escola para trabalhar, não consegue dar continuidade ao trabalho, o que dificulta no desenvolvimento das potencialidades dos alunos:

Aí essa potencialidade que a gente sabe que o Marco¹⁹ (aluno com diagnóstico de Síndrome de Down) tem, que já é de fazer atividade, de entrar em sala, de obedecer regra, cai tudo por água baixo, porque a pessoa que entrar aqui... ele vai regredir tudo. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ESPECIALIZADA, nov. 2016)

As questões apontadas pelas entrevistadas nos impulsionam ao diálogo com a perspectiva histórico-cultural. Nessa abordagem, o ensino deve se antecipar ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de realizar sozinho, porque, na relação entre aprendizado e desenvolvimento, o primeiro vem antes. É a isso que se refere um de seus principais conceitos, o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que seria a distância entre o desenvolvimento real de uma criança e aquilo que ela tem o

¹⁹ Nome fictício

potencial de aprender — potencial que é demonstrado pela capacidade de desenvolver uma competência com a ajuda de um adulto.

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 1998, p.112)

Portanto, para Vigotski, a intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. Em nossas observações, percebíamos a preocupação da professora do ensino comum em incluir Luan nas atividades da sala. Ela demonstra preocupação quando relata que: “[...] para Luan realizar atividade, eu precisaria de mais tempo com ele” (Professora Solange). Vigotski (1998), nos mostra que, o bom ensino é aquele que estimula a criança a atingir um nível de compreensão e habilidade que ainda não domina completamente. Em nossas observações, ficava muito evidente o envolvimento de vários profissionais para que isso acontecesse.

No refeitório, por exemplo, esses alunos interagem com os colegas que estavam lanchando e também com os funcionários, todos demonstravam preocupações.

No primeiro dia que fomos ao refeitório, a merendeira trouxe a comida do Henrique e me explicou que a comida dele é preparada separada dos outros alunos, pois ele tem uma alimentação diferenciada e pastosa, prescrita pela nutricionista que o acompanha em seu tratamento e que é preparada com mais antecedência porque precisa estar mais fria. Nos informou ainda que os outros alunos especiais merendam junto com todos alunos da escola. (DIÁRIO DE BORDO, ago. 2016)

Desse modo, compreendemos que o aluno com deficiência, como sujeito histórico e social, se beneficia das inúmeras mediações que caracterizam as relações sociais e interpessoais estabelecidas no espaço escolar, as quais são marcadas também pelos conflitos e contradições da vida em sociedade. No contexto pesquisado, reparamos essas questões nas participações dos alunos no recreio, nas manifestações culturais promovidas pela escola, em vários espaços/tempos de aprendizagem.

Em outro momento do nosso trabalho de campo, na comemoração ao Dia da Criança, a escola organizou um “Show de Talentos”, no auditório, com a participação

espontânea dos alunos. Todos os professores dos anos iniciais participavam incentivando a todos que mostrassem seus talentos.

Nesse momento percebemos o envolvimento dos professores com todos os alunos e não somente cada professor com sua turma. (DIÁRIO DE BORDO, out. 2016)

Os professores de outras turmas incentivavam os alunos, acompanhavam até a mesa de inscrição e, quando a criança se sentia insegura, subiam ao palco junto com as crianças.

[...] em outro momento no mesmo dia, na quadra havia brinquedos infláveis, houve também o envolvimento de todos os professores. Eles incentivavam os alunos a participarem das brincadeiras. (DIÁRIO DE BORDO, out. 2016)

Acreditamos que essas relações que ocorrem no ambiente escolar são importantes para o entrosamento de toda a equipe, a dependência recíproca que ocorre nas interdependências dos indivíduos e as coerções que essa dependência exerce, tem origem em determinadas necessidades sociais que levam a novos vínculos entre as pessoas (ELIAS, 2001, p.150).

A literatura evidencia importantes aspectos sobre o trabalho coletivo realizado no cotidiano escolar. Alonso (2002), afirma que o trabalho educativo é construído por uma ação conjunta com vários profissionais que atuam no contexto escolar. Assim, o trabalho coletivo é uma meta a ser perseguida pelos dirigentes escolares. Mas reconhece também que a estrutura organizacional da escola dificulta que essa ação ocorra. Os professores têm o hábito de trabalhar isoladamente; a esse respeito, Fullan & Hargreaves (2000) demonstram preocupação com a “cultura do individualismo” que envolve o trabalho docente.

Essa questão nos permite compreender que nem sempre as parcerias, tão necessárias na realização de práticas educativas mais inclusivas, aconteciam. Em contexto, observamos que em alguns momentos a professora do ensino comum se queixava da organização do horário da escola quando não garantia, ao menos, dois planejamentos seguidos para que ela pudesse preparar suas aulas com mais tranquilidade.

Quando estávamos trabalhando com a professora Solange, do ensino comum, em um dos momentos de planejamento, ela relatou que:

O tempo do planejamento passa tão rápido que tenho que optar, ou preparo a prova, ou corrijo a prova, ou lanço as notas no Sistema de Gestão Escolar (SGE), ou planejo as atividades para o Henrique e Luan. Tenho que planejar aula para todas as disciplinas do núcleo comum. É muita coisa para eu dar conta sozinha. Tenho corrigido as provas em casa. Por isso agradeço o tempo todo a colaboração de vocês. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO ENSINO COMUM, out. 2016)

Durante a entrevista, ela também faz uma observação da sobrecarga de atribuições de um professor de anos iniciais.

Precisa de mais tempo para pesquisar outras atividades fora do livro didático e que isso só tem acontecido porque está tendo ajuda dos pesquisadores que estão fazendo isso para ela, e que isso tem feito toda a diferença em suas aulas. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO ENSINO COMUM, nov. 2016)

E ainda:

Acredito que se pudesse ter sempre outro professor na sala ajudaria muito na divisão das tarefas e nas atividades para os alunos que necessitam de adaptação nos conteúdos. Talvez um professor especializado para atuar na sala junto comigo o tempo todo. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO ENSINO COMUM, nov. 2016)

Quanto mais se exige do professor, quanto mais diretamente toda sua turma depende dele, maior será o número de atribuições que ele deverá cumprir. A professora dessa turma comentava, em conversas informais, sobre o acúmulo de atribuições, quando tem que ministrar todas as disciplinas do núcleo comum, preparar as avaliações, fazer as adequações para garantir apropriação ou acessibilidade ao conhecimento para alguns alunos e ainda precisa registrar todo seu trabalho no sistema de gestão. Assim, ela sugere o apoio constante de outro profissional para realizar melhor seu trabalho e mais tempo de planejamento das aulas.

Enquanto a professora especializada Kelly enfatiza que a parceria de outros profissionais da escola acontece de forma satisfatória:

O nosso trabalho é todo baseado, “todo” (assim, entre aspas). [...] o apoio que eu tenho com relação à sala de aula mesmo, é que, os próprios professores... Eles já entendem as deficiências deles, eles conseguem fazer algumas adaptações para eles mesmos. [...] a gente tem muita ajuda principalmente das pessoas que ficam na portaria, o vigia, a própria Ligia²⁰

²⁰ Nome fictício

(ASO) e das “tias” do refeitório, a Tânia²¹ (ASO) que também cuida da alimentação, higienização e locomoção dos alunos que necessitam dessa demanda. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ESPECIALIZADA, nov. 2016)

E, para a pedagoga Neia, coletividade é que faz com que a inclusão aconteça, para ela:

Aqui na escola é imprescindível, né? [...] Até os estagiários que chegam aqui, eles abraçam a causa, parece que eles querem seguir isso, entendeu? [...] Temos apoio de outros profissionais, todo mundo abraça, desde a portaria até a cozinha [...] Aqui na escola temos o projeto de psicomotricidade, que até você participou... Na época foi você quem trouxe a ideia, esse projeto ele acontece até hoje por causa de apoio e da própria escola também. (ENTREVISTA COM A PEDAGOGA, nov. 2016)

Essa inter-relação entre profissionais da escola indica que se faz necessário que cada um deles se perceba como indivíduo vinculado de maneira interdependente na configuração escolar. A explicação para isso, encontramos em Elias quando nos indica que:

O sentido que cada um tem de sua identidade está estreitamente relacionado com as relações de ‘nós’ e de ‘eles’ no nosso próprio grupo e com a nossa posição dentro dessas unidades que designamos ‘nós’ e ‘eles’. (ELIAS, 1991, p.139, grifo do autor)

Ainda para o autor, as transformações da consciência são tanto pessoais quanto históricas, e a imagem que os indivíduos fazem deles mesmos é própria de um contexto específico, no caso, da configuração escolar. Aos poucos, por meio de uma autopercepção, os indivíduos poderão compreender que a sua identidade é indissociavelmente vinculada à configuração que constitui com os outros. Podendo assim, gerar o envolvimento de todos, diminuindo o individualismo, possibilitando a alteração das inter-relações, formando novos sentidos do “eu” e do “nós”.

Nesse sentido, a professora do ensino comum relata que conta com os estagiários, com a professora de Educação Física, mas faz uma observação quanto à parceria com a professora especializada:

A professora especializada apoia, só que assim... é claro que como são muitos alunos para a professora especialista dar conta e... eu percebo assim...que ela acaba priorizando aqueles casos mais de comportamentos, [...] que precisa estar ali o tempo todo. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO ENSINO COMUM, nov. 2016)

²¹ Nome fictício

Ainda na entrevista, a professora Solange, do ensino comum, completa:

No terceiro trimestre, a professora de Educação Especial “deu uma relaxada” (sic) [...] Luan ainda não fez a primeira prova de História e Geografia, sugeri que ela formulasse uma prova integrada, porque ainda falta fazer a segunda prova de todas as disciplinas desse trimestre. Já fizemos o Simulado do terceiro trimestre e Luan não fez porque suas provas ainda não estavam adaptadas. Para os outros, são cinco questões de cada disciplina, do Luan optamos por fazer três questões. Mesmo assim, ainda não foi feito. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO ENSINO COMUM, nov. 2016)

É notório que, quando esse apoio não acontece, sobrecarrega um profissional. Demandas e conflitos vivenciados nos espaços escolares em decorrência da inclusão escolar possivelmente perpassam também pela tarefa de identificar e de reconhecer as atribuições de cada profissional na configuração desses espaços que vão se delineando como inclusivos. Na escola investigada, não foi possível, até o término da pesquisa, perceber, conforme fala da professora do ensino comum, um trabalho mais coletivo em termos de elaboração e de avaliação das práticas desenvolvidas com os alunos público-alvo da Educação Especial.

Presenciamos uma situação ilustrativa da queixa da professora de ensino comum, a esse respeito, no nosso período de observação em sala de aula:

Dia 17 de agosto de 2016. Era prova de Língua Portuguesa e o Luan estava sozinho e sem a prova adaptada. A professora iniciou sua aula explicando que teria prova na primeira aula. Como ela não estava de posse da prova adaptada do aluno Luan, a mesma solicitou que um aluno da sala fosse até a SRM e pedisse a prova para a professora especializada. O aluno retornou dizendo que a professora especializada iria até a sala conversar com a professora. Logo em seguida chegou uma estagiária solicitando a retirada do Luan, a professora questionou e obteve a resposta que a prova não estava pronta e que era para Luan ir para a SRM com a estagiária.

A professora interveio e disse que ele deveria permanecer na sala, pois estávamos na sala para observá-lo. Então a estagiária pegou a prova com a professora e levou para a professora especializada adaptar e não retornou. (DIÁRIO DE BORDO, ago. 2016).

Diante dessa situação, solicitamos uma prova para tentarmos fazer com o aluno, mesmo sem adaptação.

Era o nosso primeiro contato direto com Luan. Ele foi um pouco resistente no início, mas em seguida permitiu nossa mediação. Conversamos sobre a possibilidade de fazermos a prova junto com os colegas. Ele disse que não sabia fazer. Propomos uma ajuda e ele aceitou. Começamos pela primeira questão, ele disse que era muito difícil, então propomos a segunda questão,

que ele conseguiu fazer com mediação, conversamos sobre a possibilidade de fazer só algumas, que ele conseguisse, sem forçar muito. Das dez questões da prova, ele deixou três sem fazer e algumas incompletas. Ao final da prova conversamos com a professora no intuito dela considerar somente as questões que ele havia tentado e redistribuir a pontuação das questões. Ela concordou. (DIÁRIO DE BORDO, ago. 2016)

Após o término da prova, na segunda aula, a professora especializada trouxe o Henrique para a sala de aula,

[...] colocou a cadeira de rodas do aluno perto da nossa mesa, junto com o Luan, e disse que iria adaptar a prova enquanto nós estávamos na sala. Permanecemos a segunda e a terceira aula com os dois alunos sem propostas de atividades diferenciadas. Quando a terceira aula terminou, não havia retornado ninguém da Educação Especial, então, levamos Henrique ao refeitório e o deixamos com a pessoa responsável por sua alimentação. (DIÁRIO DE BORDO, ago. 2016)

Chegando à sala dos professores,

A professora do ensino comum nos relatou, em conversa informal, que percebeu que a professora especializada não havia aprovado sua atitude e nos perguntou se ela tinha agido errado. Ela relatou que não acha certo o aluno ficar sem fazer prova junto com os colegas, e que isso acaba atrasando o serviço dela também, porque tem que voltar na página do SGE para lançar a nota dele. (DIÁRIO DE BORDO, ago. 2016)

Naquele mesmo dia letivo, em conversa informal, no recreio, a professora Solange nos relatou que procurou a pedagoga Neia e contou o que havia acontecido e pediu que conversasse com a professora especializada Kelly, pois estávamos ali como pesquisadoras e não como “auxiliar” da Educação Especial.

No dia seguinte, o aluno Luan estava apoiado com outro estagiário, mas não demonstrou nenhuma afinidade com ele.

O aluno permaneceu desenhando e o estagiário mexendo no celular, até que o estagiário resolveu sair da sala e o aluno continuou desenhando, tentamos nos aproximar, mas ele não permitiu. (DIÁRIO DE BORDO, ago. 2016)

Observamos também que, nos momentos em que Luan estava sem mediação, ele permanecia desenhando no caderno de Arte e não gostava de ser interrompido. As intervenções que conseguíamos com ele aconteciam, na maioria das vezes, antes de ele começar a desenhar.

Após verificarmos como se davam as práticas pedagógicas, a inclusão e como eram

desenvolvidas as potencialidades desse público nessa unidade de ensino e associado ao nosso objetivo de compreender as possibilidades, dilemas e desafios dos profissionais da escola que atuam com aluno público-alvo da Educação Especial, nosso olhar passou a focalizar a seguinte questão: como a escola verificava a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial? Que tipo de avaliação a escola adotava para eles? Os dados que sistematizamos no próximo item nos ajudam nessa compreensão.

5.3 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Podemos aprender muito sobre o raciocínio da criança, se criarmos tarefas que, embora bem estruturadas, não são rígidas em sua aplicação. O experimentador precisa participar com o aluno na resolução do problema. Vigotski (1998), com seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, também nos faz perceber que a avaliação não pode ser um momento isolado e no final do processo de aprendizagem. A avaliação deve ser realizada continuamente, pois o mais importante não é a aprendizagem que já ocorreu, mas aquela que está acontecendo (CASTRO FILHO, 2002). Problematizando essa questão, Di Pasquale e Maselli (2014) afirmam que o processo de inclusão é complexo e por isso não admite somente um instrumento de avaliação.

Em nossas observações ficou claro que a avaliação ocorria de forma processual, a professora do ensino comum valorizava tudo que era feito, tanto as atividades registradas quanto as participações orais. Ela conseguia envolver todos.

Estávamos acompanhando uma aula de produção de texto, Luan estava sem estagiário nessa aula, sentamos ao seu lado para envolvê-lo na atividade. A professora entregou uma folha com o início da história para eles concluírem. [...] Ele estava desenhando quando nos aproximamos na tentativa ajudá-lo a produzir o texto. Ele estava desenhando um trem e não queria interromper. Combinamos que ele poderia continuar o desenho enquanto conversávamos sobre o exercício, ele concordou. Luan criou a história, mas não fez nenhum registro na folha. O texto era sobre um dia na praia. Ele contou que gostava de ir à praia, de tomar banho de mar e pedimos que ele nos contasse como era seu passeio com a família na praia. Depois conversamos sobre a possibilidade dele contar sua história para a turma, ele aceitou. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016)

Em conversa informal com a professora Solange, ela relatou que não teria problema o aluno não registrar a história na folha, o importante era a participação dele na aula.

[...] Nas aulas seguintes de produção de texto, na maioria das vezes, Luan era avaliado oralmente, mas, dependendo do assunto que era proposto, ele concordava em registrar ao menos um parágrafo. Ele gostava de desenhar “Trem”, então a professora propôs uma produção de texto que envolvesse o tema que ele gostava. Nesse dia sua produção foi muito boa. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016)

Luan gostava da aula de produção de texto. Na folha da produção de texto havia sempre um espaço destinado à ilustração da história. Mesmo quando não registrava a história, ele fazia o desenho do tema proposto.

Entrevistamos também a professora especializada Kelly que, na sua concepção, a avaliação podia ser qualitativa ou quantitativa, dependendo das respostas dos alunos.

Para os alunos como Luan, Evandro²² e Eliza²³ (alunos com deficiências que já estão mais avançados no seu processo de alfabetização), a gente consegue fazer a quantitativa um pouco mais claramente, assim, dá para a gente medir melhor a aprendizagem, mas para os tipos, Henrique, Miguel²⁴, Antônio²⁵, Patrícia²⁶ e Marcos²⁷ (alunos com deficiências que ainda não se apropriaram da alfabetização), essa avaliação é muito mais qualitativa, de comportamento, de postura, de evolução do aluno nas atividades e na convivência também. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ESPECIALIZADA, nov. 2016)

A professora do ensino comum percebe a avaliação da aprendizagem no progresso que o aluno demonstra no decorrer do ano. Com o Luan, ela enfatiza que a presença de um apoio em sala faz toda a diferença no desenvolvimento do processo de aprendizagem dele quanto relata:

[...] eu percebi que ele cresceu muito do início do ano até a metade do ano quando ele tinha o suporte da estagiária que já era dele no ano anterior. [...] Ele fazia atividade, ela mandava ele vir até minha mesa corrigir, então eu corrigia o caderno dele, eu via como ele estava evoluindo na escrita e ela mesmo se empolgava com o crescimento dele, ele fez sozinho isso aqui! Assim ele foi crescendo, né? De junho, julho, quando ela saiu, logo após as férias, pra agora, eu acho que ele evoluiu muito pouco, por conta dessa troca de estagiários, muitos estagiários passam por aqui. Eh! Alguns

²² Nome fictício
²³ Nome fictício
²⁴ Nome fictício
²⁵ Nome fictício
²⁶ Nome fictício
²⁷ Nome fictício

conseguiram alguma coisa, outros não conseguiram muita coisa com ele. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO ENSINO COMUM, nov. 2016)

A mediação é um guia para indicar como podemos interferir no desenvolvimento de uma pessoa para tentar modificá-lo. Com isso, Vigotski (1994) não quer dizer que devemos tutelar a criança totalmente, mas, que o desenvolvimento é resultado da interação da criança com o meio social em que está inserido e, se conhecermos melhor esse processo, teremos condição de intervir sobre o desenvolvimento da criança.

Para Vigotski (1994) o processo de ensino aprendizagem inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as pessoas. Tudo isso é fruto de uma grande influência das experiências de cada pessoa (CASTRO FILHO, 2002).

Pensando nesse processo em que as relações sociais influenciam na aprendizagem, sugerimos uma atividade que envolvesse o interesse de Luan por revistinha em quadrinhos e aproveitamos que a turma tem um horário fixo na biblioteca semanalmente, onde eles utilizam uma aula para leitura e depois pegam um livro emprestado por uma semana. Nesses momentos, observamos que Luan sempre pegava revistinha em quadrinhos para sua leitura na biblioteca e que ela não faz parte do acervo de empréstimo, só pode ser lida na escola. Assim, organizamos uma caixa com revistinhas em quadrinhos de doações para incentivar a leitura na sala de aula e também sorteios de livros infantis no final de cada mês. A professora relatou que percebeu o interesse da turma pela leitura e que o sorteio do livro fez com que eles se motivassem ainda mais.

Em nossas entrevistas, percebemos que a professora do ensino comum realizava suas avaliações de forma processual, valorizando todo tipo de participação nas aulas. Quando Luan não registrava no caderno a atividade de produção de texto, ela considerava sua participação oral. Outras situações concretas vão mostrando como funciona o mundo de Luan e como as condições discursivas vão demandando palavras, vão organizando o pensamento no tempo e no espaço. Conforme a perspectiva histórico-cultural, destacamos que, quando a criança adquire o sistema linguístico, ela dá forma ao pensamento e reorganiza as funções psicológicas, sua atenção, memória e imaginação. Nesse contexto, constatamos também na fala da professora do ensino comum, que a presença de um apoio como mediador auxilia

no processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, no caso da escola pesquisada, um estagiário ou um professor especializado podem ocupar esses espaços de mediação.

Pela ênfase dada à importância do estagiário em sala com os alunos público-alvo da Educação Especial, perguntamo-nos: qual seria o papel do estagiário? A quem cabe a aprendizagem desses alunos?

5.4 INTER-RELAÇÕES PROFESSOR DO ENSINO COMUM, PROFESSOR ESPECIALISTA E O PAPEL DO ESTAGIÁRIO NESSA FIGURAÇÃO

Durante nossa investigação, observamos que o papel do estagiário na unidade de ensino nos parecia diretamente vinculado à aprendizagem do aluno que demanda de uma mediação no seu processo de conhecimento.

Sobre as ações dos estagiários, vale notar que Luan apresentava resistência com alguns, que eram remanejados para acompanhá-lo em sala. Notamos que ele precisava criar algum vínculo afetivo antes de iniciar as atividades.

Um dia, Luan estava sentado com uma estagiária que acompanha um aluno de outra sala, nesse dia o aluno que ela apoia havia faltado. Após o conselho de classe do 2º trimestre, ficou acordado que seria feito um rodízio de estagiários para Luan, até que chegasse uma estagiária para a turma. Só que os estagiários não sabiam como interagir com ele, e, na maioria das vezes, ele permanecia desenhando. Era uma aula de Produção de Texto, Luan estava desenhando ao lado da estagiária, nos aproximamos oferecendo uma revistinha em quadrinhos para lermos juntos, na mesma hora ele pediu para a estagiária sair da cadeira e sentarmos ao seu lado. Fechou o caderno de Arte e começou a folhear a revistinha. Nesse dia queria somente a leitura da revistinha, estava ansioso para o horário do projeto de psicomotricidade. (DIÁRIO DE BORDO, out. 2016)

Em alguns momentos percebíamos que os estagiários não sabiam como mediar a aprendizagem com Luan.

No dia que chegou a estagiária da turma, Henrique havia faltado e Luan teve um pouco de resistência.

No segundo dia da estagiária, Luan, estava fazendo exercício de Geografia na aula de Língua Portuguesa, pedimos para ele guardar o livro e o caderno de Geografia, ele disse que ainda não tinha terminado, falamos que continuaríamos a aula sobre a história em quadrinhos, na mesma hora ele pediu para a estagiária sair da cadeira dela, justificando que nós que

sabíamos fazer o dever, e ele guardou o material. Intervimos afirmando que ela também poderia ajudá-lo na atividade. Resistiu, permanecemos junto com a estagiária e após um tempo, ele concordou em ficar somente com ela. (DIÁRIO DE BORDO, out. 2016)

Sobre a estagiária novata, a professora Solange nos relatou em entrevista:

Ele está com essa estagiária que ele tem resistência, é! Não teve ainda essa afetividade com ela, não sei o que foi, não bateu, mas... assim, eu vejo que ela se esforça também pra que ele faça as provas, faça as avaliações, ela tem muita preocupação dela estar fazendo para ele, e eu acho certo isso. Ela fala assim: Oh Solange, eu não respondi essa questão porque estava dando a resposta para ele [...] eu não sei se o fato dela cobrar muito dele, ele está resistindo, de repente é isso! (ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO ENSINO COMUM, nov. 2016)

Ressaltamos também que, na nossa concepção, as escolas precisam repensar seu processo de inclusão, mudanças são necessárias e urgentes, quanto à didática, à adaptação curricular e também quanto à formação continuada para os professores. Parece-nos que, com a falta de condições de trabalho para o processo de inclusão, o estagiário emerge como solução. Compreendemos que somente a presença do estagiário em sala de aula não garante o aprendizado do aluno. O estagiário pode atuar como mediador nos processos educativos. Esse processo não pode ocorrer sem uma supervisão e acompanhamento direto dos profissionais do ensino que, nesse sentido, também atuam na formação dos “novos” professores. Percebemos que o estagiário vem assumindo a função de ensinar ao aluno público-alvo da Educação Especial, tomando para si, no contexto das inter-relações a responsabilidade sobre a inclusão escolar.

Em nossas observações, verificamos alguns contatos da professora do ensino comum com os alunos público-alvo da Educação Especial, mas notamos que em vários momentos o estagiário assumia a função de ensinar e explicar as atividades. Por meio da política municipal, o estagiário é contratado para dar o suporte para a turma que tem matrícula de alunos com severos comprometimentos, para mediar seu processo de aprendizagem. A função do estagiário é colaborar com a aprendizagem de todos, dando oportunidade ao professor da sala intervir com o aluno público-alvo da Educação Especial, enquanto o estagiário auxilia a turma, e

quando o professor estiver envolvido com toda a turma, o estagiário está mediando com esses alunos (SME/CFAEE, 2014)²⁸.

Portanto, a função de explicar continua sendo do professor do ensino comum, ele que é o profissional, mas na maioria das vezes, essa função é atribuída ao estagiário, como se ele tivesse formação específica na área (SME/CFAEE, 2014).

Nos quadros 4 e 5 sistematizamos dados sobre o quantitativo de professores especializados e estagiários no sistema municipal do ensino de Vitória/ES.

Quadro 4 – Quantitativo de Professores Especializados nos CMEI's e EMEF's na PMV no ano 2017

ÁREA DE ATUAÇÃO	QUANTIDADE
Deficiência Intelectual	146
Deficiência Visual	18
Surdez	35
Altas habilidades/Superdotação	8
TOTAL	207

Fonte: CAEE, 2017

Quadro 5 – Quantitativo de estagiários nos CMEI's e EMEF's – PMV no ano de 2017

UNIDADE DE ENSINO	QUANTITATIVO
CMEI	434
EMEF	449
TOTAL	883

Fonte: CAEE, 2017

²⁸ A partir do ano de 2017 a nomenclatura passou a ser Coordenação da Educação Especial – CEE.

Conforme dados dos quadros, observamos que o barateamento da mão de obra prevalece quando se contrata mais estagiários que professores especializados. Vale ressaltar que temos 1.216 alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na rede municipal de Vitória/ES no ano de 2017.

Afirmando a importância da garantia de apoio ao professor de ensino regular, a literatura destaca possibilidades de diferentes modos de atuação colaborativa nesses espaços. Glat e Pletsch discorrem que

O mediador ou facilitador de aprendizagem, por sua vez, é um elemento (pode ser um estagiário) de apoio ao professor da turma comum em que haja algum aluno especial incluído que necessite de atendimento mais individualizado. Sua principal função é dar suporte pedagógico às atividades do cotidiano escolar – sem, com isso, substituir o papel do professor regente. O mediador acompanha o dia a dia do aluno, realizando, em concordância com a equipe escolar, as adaptações necessárias para o desenvolvimento de sua aprendizagem. No caso dos alunos com deficiências severas ou múltiplas, o mediador também auxilia nas atividades de vida diária e locomoção na escola. (GLAT E PLETSCHE, 2011, p. 24)

Problematizando as questões vividas no cotidiano escolar Batista e Montoan (2007) afirmam que o trabalho do profissional de apoio, tem sido, na maioria das vezes, centrado na relação professor especializado e aluno público-alvo da Educação Especial. Na mesma direção, Batista e Montoan (2012, p. 643-644) consideram que

O trabalho que os auxiliares realizam, entretanto, é ainda mal compreendido e, nem sempre, constitui-se numa prática realmente inclusiva, pois o professor regente costuma jogar para o monitor toda a responsabilidade sobre o(s) aluno(s) com deficiência, eximindo-se de sua educação e até ignorando-o(s). Nesse contexto, não é raro que existam duas práticas, isto é, a do monitor e a do professor regente. Enquanto este dá sequência ao conteúdo do livro didático, aquele, muitas vezes sem qualquer formação pedagógica para exercer o cargo que ocupa, realiza a aplicação descontextualizada e simplificada de atividades diferentes para o(s) aluno(s) com deficiência, incorrendo numa prática excludente.

Em nossa pesquisa, notamos que Luan realizava atividades preparadas pela professora especializada com um currículo paralelo e mediado pela estagiária, enquanto a professora do ensino comum desenvolvia atividades do livro didático com a turma. Henrique, na maioria das vezes que estava em sala de aula, não lhe era proposto nenhuma atividade pedagógica.

5.5 INCLUSÃO/EXCLUSÃO NO COMPARTILHAMENTO DE RESPONSABILIDADES E AÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR: APONTAMENTOS

Orientados pela expectativa de refletir sobre a concepção de inclusão vivida na escola onde realizamos nossa pesquisa, reunimos dados referentes às práticas pedagógicas implementadas, suas tensões e seus desafios vividos no cotidiano escolar.

Os dados nos permitem constatar que a complexidade que narra os processos sociais vividos nas escolas tem implicações nos modos como se realiza o trabalho docente em classes de ensino comum que contam com a matrícula de alunos com deficiência. A precariedade nas condições objetivas para a realização do trabalho docente é recorrentemente apontada na literatura (PIZZI, 2012), e no contexto investigado isso pode ser observado. Na nossa compreensão, os tempos recortados destinados aos planejamentos e às reuniões que impulsionem reflexões sistemáticas sobre as atividades desenvolvidas nas classes parecem figurar entre os principais elementos que aprofundam a precariedade do trabalho docente. Essa ausência de espaços institucionais mais sistemáticos acentua a expectativa de produzir práticas solitárias na escola. Afastados uns dos outros e dos espaços coletivos de reflexão, os professores de ensino comum e os professores especializados acabam desenvolvendo ações que ora se sobrepõem, ora se dicotomizam, deixando de garantir as possibilidades de que os alunos público-alvo da Educação Especial tenham permanência com qualidade social na escola (PIZZI, 2012).

Reiteramos que, devido à ausência de um espaço favorável à interlocução, os professores seguem realizando atividades que, na maioria das vezes, acentuam a perspectiva produtivista e individualistas da “escola para todos” no escopo das políticas neoliberais. Nesse cenário, a concepção de inclusão recai, frequentemente, na expectativa de que os diferentes percursos de aprendizagem dos estudantes se apresentem como justificativas para o não fazer. A recorrente demanda por formação especializada ou por atendimento específico aos alunos vai sendo naturalizadas no contexto da escola de ensino comum.

Desse modo, o trabalho do estagiário vai ganhando centralidade, orientando as práticas pedagógicas da/na escola, subsidiando uma compreensão de que para os

poucos capazes de aprender seria suficiente garantir “profissionais” pouco capazes de ensinar. Os estagiários figuram entre esses que, estando nos primeiros anos de sua formação inicial, podem trabalhar os processos educativos dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Essa noção fica ainda mais evidente quando notamos que a própria professora especializada, ao atuar em sala de aula, reproduz e repete o que ela espera que o “estagiário” realize, conforme observação realizada em *loco*, quando a professora especializada fazia o atendimento a Luan e Henrique estava ao seu lado na cadeira de rodas, e a intervenção que ela fazia com Henrique era de acertar sua postura. Essas situações nos mostram que outras questões precisam ganhar centralidade nos nossos debates sobre a escola que atenda a todos. Para nós, algo mais do que a presença do estagiário precisa ser colocado em reflexão e em discussão. Entre essas questões, estaria a nossa própria forma de considerar os alunos com deficiência como crianças e adolescentes, cuja educação deve ser garantida, como direito social.

6 A SALA DE AULA COMO FIGURAÇÃO

O convívio dos seres humanos em sociedades tem sempre, “mesmo no caos, na desintegração, na maior desordem social, uma forma absolutamente determinada”, explica Elias, indicando que é essa a ideia que o conceito de figuração comporta, visto que “[...] os seres humanos, em virtude de sua interdependência fundamental uns dos outros, agrupam-se sempre na forma de figurações específicas” (ELIAS. 2006, p. 26).

Assim, neste capítulo apresentamos dados que nos auxiliaram no entendimento sobre o funcionamento da unidade de ensino pesquisada, sua organização estrutural. De posse desses dados, iniciamos nossa atuação em contexto, atuamos colaborativamente com a professora do ensino comum. Apresentamos nesse capítulo as sequências didáticas desenvolvidas na sala de aula.

No decorrer das nossas observações, foi possível perceber que no cotidiano da escola existia uma variedade de elementos locais que desencadeavam barreiras ao desenvolvimento do trabalho docente e que traziam implicações para o trabalho junto aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Conforme destacamos, nossa investigação foi realizada em uma turma de 4º ano do ensino fundamental I, da Escola Aspirante, pertencente à rede municipal de Vitória/ES, que constava matrícula de dois alunos público-alvo da Educação Especial, motivo pelo qual a turma foi escolhida para a investigação que nos propusemos. No nosso primeiro contato informal com a professora do ensino comum dessa turma, ela nos relatou a especificidade ali existente e, conforme sua fala,

[...] essa turma foi prejudicada no ano anterior, no 3º ano, quando a professora titular se afastou para licença-maternidade e outra foi contratada. Todos foram aprovados, apesar de terem três alunos que ainda estavam em processo de alfabetização. A turma então era composta por esses três alunos citados, quatro alunos que ficaram retidos no ano anterior, sendo que um deles pediu transferência no 1º trimestre. (DIÁRIO DE BORDO, ago. 2016)

Como ainda havia vaga, essa turma recebeu três matrículas novas durante este ano, sendo um da mesma rede de ensino e dois de outros estados, que ainda não

havam sistematizado seu processo de alfabetização. Com toda essa diversidade em sala, a professora do ensino comum ansiava por ajuda para amenizá-los.

Para entender um pouco sobre a organização da escola, buscamos no Plano de Ação Anual dados sobre a organização curricular da escola que é construído com os profissionais da escola sempre no final do ano anterior. Para o ano de 2016, a distribuição dos componentes curriculares ficou assim definida:

Quadro 6 – Organização curricular do 4º ANO/2016

DISCIPLINA	AULAS SEMANAIS
Língua Portuguesa	6
Matemática	6
Ciências	3
Geografia	2
História	2
Arte	2
Educação Física	2
Inglês	2

Fonte: www.sgevtoria.es.gov.br

As disciplinas do Núcleo Comum (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia) eram ministradas pela professora do ensino comum e as disciplinas de Arte, Educação Física e Inglês pelas professoras das áreas específicas, totalizando vinte e cinco horas semanais para o aluno.

A carga horária da professora do ensino comum era de dezenove horas/aula dividida em cinco disciplinas e seis horas/aula de planejamento para todas as disciplinas do núcleo comum, encaixado no horário das disciplinas de áreas específicas. Por exemplo, na segunda-feira, a professora planejava somente no primeiro horário e

dava quatro aulas até o final do dia; na terça-feira, tinha planejamento no primeiro horário; no segundo horário dava aula e tinha outro planejamento no terceiro horário; na quarta-feira, tinha planejamento somente na última aula; na quinta-feira, o planejamento era após o recreio dos anos iniciais o que coincidia com o recreio dos anos finais que, às vezes, alguns professores dos anos finais aproveitavam o recreio para usar a sala de planejamento, ou seja, acontecia de não ter espaço disponível para o planejamento dela; na sexta-feira, o planejamento acontecia na primeira aula. Os planejamentos são distribuídos durante a semana, lembrando que, cinco planejamentos são garantidos por lei e uma hora/aula de Outras Atividades (OA)²⁹. Esse OA não é fixo, pode ser usado em qualquer planejamento da semana.

Os professores das áreas específicas (Arte, Inglês e Educação Física) tinham, em média, dezoito horas/aula, cinco horas/aula de planejamento e duas horas/aula de OA. E em contrapartida, eles ministravam aula para seis turmas de anos diferentes e contavam com um dia fixo onde aconteciam as cinco horas/aula de planejamentos, não podendo ser utilizado pela escola para o OA.

Apresentamos no quadro 7 as características dos professores que atuavam com a turma investigada.

Quadro 7 – Características dos professores da turma – 4º Ano/2016

Disciplina	Jornada	Tempo de serviço na escola	Graduação
Prof. ^a Ensino comum	1 turno	7 anos	Língua Portuguesa
Ed. Física	1 turno e 1 aposentadoria	+ de 10 anos	Educação Física Licenciatura
Arte	2 turnos	+ de 10 anos	Artes Plásticas Licenciatura

²⁹ O tempo destinado ao OA é para ser utilizado conforme demanda da escola. Normalmente, para suprir licença-médica/falta de professores.

Inglês	1 turno	+ de 10 anos	Português/Inglês Licenciatura
Informática	2 turnos	+ de 10 anos	Licenciatura em Matemática

Fonte: SGE/PMV, 2016

Era a primeira vez que a professora do ensino comum trabalhava com a turma do quarto ano, o que, conforme seu relato, dificultou ainda mais, pois ela precisava preparar atividades de todas as disciplinas. A professora em conversa informal relatou que na escola

[...] quem está há mais tempo, tem prioridade na escolha da turma, ela prefere o 5º ano, onde ela pode trabalhar somente com Língua Portuguesa, História e Geografia, dividindo as disciplinas com outra professora, mas ela é uma das mais novas nessa escola. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016)

Sempre que esse tema vinha à tona, ela aproveitava para falar sobre sua vontade de atuar no 5º ano do fundamental I. Como sua formação é em Língua Portuguesa, ela se identificava mais com as crianças maiores. Conversamos algumas vezes, informalmente, sobre a possibilidade de experimentar o ciclo inicial de aprendizagem (os três primeiros anos), mas ela não se via como professora alfabetizadora.

No trabalho docente, o professor tem autonomia em sua sala de aula para escolher metodologias, fazer seleção de conteúdos e de atividades que atendam as especificidades de seus alunos. Nesse sentido, as aprendizagens que ocorrem nesse espaço, dependem, praticamente, do professor, de sua formação (BASSO, 1998).

Apoiados em Norbert Elias, observamos que as coerções ou forças sociais têm origem na própria teia de interdependência formada pelos indivíduos. Nesse ponto de vista, uma grande parte das teias de interdependência advém de necessidades recíprocas, socialmente geradas, tais como a divisão do trabalho, a competição, as ligações afetivas, entre outras (ELIAS, 1993).

Entendíamos que as coerções que o indivíduo, no caso a professora do ensino comum, vivenciava, eram originadas nas próprias teias de interdependência, que, à medida que tendiam para uma maior diferenciação e integração na divisão do

trabalho, geravam alterações nas emoções, delineando seus desejos e afetos. É importante considerar as implicações que o exercício profissional exerce na constituição subjetiva do “ser” professor. Decorre daí nossa preocupação com as questões que dizem respeito às condições objetivas facilitadoras do trabalho docente.

De fato, observávamos que a situação social e profissional da professora do ensino comum interferia em seu trabalho. Ela gostaria de poder se envolver mais com atividades diversificadas, dando mais atenção aos alunos que demandavam mais de sua intervenção, mas com esse quantitativo de conteúdo para ministrar sozinha, fazia com que suas aulas não tivessem a qualidade que ela pretendia oferecer.

Considerando a dinâmica de uma escola e toda sua complexidade, ressaltamos o trabalho dos professores de áreas específicas (Arte, Inglês e Educação Física) que ministravam aula para, ao menos, seis turmas ou para todas as turmas da escola, como acontecia com Inglês, para poder fechar a carga horária na mesma unidade de ensino. Considerando também a diversidade na escola e, principalmente em sala de aula, esses profissionais de áreas específicas atuavam, em média, com 200 alunos/semana.

A professora de Inglês que atuava em quase todas as turmas da escola, exceto no ciclo inicial de aprendizagem que corresponde aos três primeiros anos do ensino fundamental I, trabalhava com 228 alunos do 4º ao 9º ano do turno vespertino, sendo que doze alunos são público-alvo da Educação Especial.

Por outro lado, a professora de Arte trabalhava com o ciclo inicial de aprendizagem, ministrava aula, portanto, para todos os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e duas turmas do ensino fundamental II, totalizando 157 alunos. Destes, sete eram alunos público-alvo da Educação Especial. Para suprir a demanda, a escola contava com outro profissional da área de Arte, com carga horária dividida em outra unidade de ensino da rede municipal de Vitória/ES.

Já a professora de Educação Física trabalhava com os alunos dos anos iniciais do 1º ao 4º ano, com quinze horas/aula e completava sua carga horária com cinco horas/aula no Projeto de Psicomotricidade, que era desenvolvido com todos os alunos público-alvo da Educação Especial do turno vespertino, e cinco horas/aula de planejamento semanal, totalizando 105 alunos. Deste total, sete eram alunos

público-alvo da Educação Especial em sala de aula e doze eram alunos no projeto. Esse projeto constava no Plano de Ação e era garantido pela Secretaria Municipal de Educação na Organização Curricular da escola, desde 2013. Todos os professores que atuavam com os alunos público-alvo da Educação Especial desse turno demonstravam a importância do projeto para o desenvolvimento pedagógico desses alunos.

A professora de Arte que atuava também em outro turno, na mesma escola, relatou em conversa informal que

[...] os alunos que participam do projeto de psicomotricidade conseguem ter um controle motor melhor quando estão trabalhando com as produções artísticas. Percebo nitidamente a diferença dos alunos especiais do turno matutino, inclusive já sugeri que esse projeto acontecesse também pela manhã. (CONVERSA INFORMAL COM A PROFESSORA DE ARTE, set. 2016)

A professora de Informática, também percebeu a diferença que esse trabalho tem feito para as crianças, e em conversa informal relatou

[...] nas aulas que acontecem aqui no laboratório, eles hoje conseguem digitar, ter um maior controle do *mouse*, claro, temos alunos que ainda não conseguiram esse domínio, mas a maioria tem conseguido participar das atividades, e eles gostam. Trabalhamos com jogos que estimulam a participação deles. (CONVERSA INFORMAL COM A PROFESSORA DE INFORMÁTICA, set. 2016)

Verificamos, nos diversos espaços escolares, como todos os alunos se envolviam nas atividades que eram propostas. A professora de Educação Física relatou que na reunião de pais, a fala deles era de reconhecimento do benefício do projeto para o desenvolvimento dos seus filhos.

Os pais comentaram sobre as atividades cotidianas que hoje seus filhos fazem e que antes desse trabalho desenvolvido pela escola, eles não conseguiam realizar, coisas básicas, mas que para os pais representam grande avanço. (CONVERSA INFORMAL COM A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, set. 2016)

FOTO 1– Projeto de Psicomotricidade



Fonte: Acervo da pesquisadora

FOTO 1A– Projeto de Psicomotricidade



A maioria das crianças que participa do projeto não frequenta outro espaço. Em nossa investigação, constatamos que dos doze alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados nessa unidade, somente quatro alunos frequentavam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno na área de Surdez e três alunos frequentam a APAE com atendimento multidisciplinar (Fonoaudiologia, Fisioterapia e Neuropediatra), já os outros alunos frequentavam somente o ensino regular.

Em conversa informal com a pedagoga nos foi relatado que a família fazia a opção de não matricular seus filhos no AEE, justificando a falta de tempo para levá-los no contraturno (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016).

Por meio desse processo investigativo, constatamos também que nos anos finais do ensino fundamental a unidade de ensino era composta por: doze professores de áreas específicas por turno, um professor de informática, dois coordenadores de turno, dois pedagogos e um coordenador de 40 horas/semanas. A escola atuava em cada turno com doze turmas, do 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, totalizando dezessete professores por turno. Com todo esse quantitativo de funcionários e alunos, a escola optou, a pedido das coordenadoras, que o recreio fosse dividido por segmentos: primeiro os anos iniciais e depois os anos finais com intervalo de 10 minutos entre os recreios.

Portanto, em conversas informais na sala dos professores, na hora da entrada, durante os recreios, percebíamos que, uma das queixas dos professores era quanto ao recreio dividido:

[...] os professores dos anos iniciais fazem recreio primeiro e quando eles já estão em sala com os alunos, o recreio dos anos finais se inicia. Mas, para que os alunos cheguem ao refeitório, eles precisam passar pelo corredor próximo às janelas das salas dos anos iniciais e que o barulho que eles fazem atrapalha muito a aula. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016)

Outra queixa do grupo de professores quanto à divisão do recreio, era que

[...] essa situação desmobiliza o grupo, pois quando eles precisam tomar alguma decisão é colocada no quadro a posição de cada grupo, sem momentos de discussão coletiva. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016)

Também reclamavam quanto aos planejamentos:

[...] com essa demanda de aulas semanais fica inviável fazer um bom planejamento em tão pouco tempo e com toda essa diversidade nas turmas, além do espaço destinado a essa atividade que é muito pequeno, claro, não vão todos ao mesmo tempo, mas acontece de coincidir pelo menos uns seis professores. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016)

De fato, a sala de planejamento tinha uma bancada de granito com quatro *notebooks*, uma mesa redonda no canto, uma estante suspensa com livros didáticos para consulta. Quando o professor precisava imprimir sua matriz de atividade/avaliação, o documento era impresso na sala dos pedagogos que fica em outro espaço. Às vezes, acontecia de estar no horário do planejamento do professor e não ter espaço disponível para ele utilizar o computador, lembrando que as pautas da rede municipal de Vitória/ES são todas eletrônicas, precisavam ser alimentadas diariamente, com as frequências dos alunos, conteúdos trabalhados e registros de não cumprimento das atividades de sala e de casa, falta de material específico para a disciplina, além das pesquisas que eram feitas pelo professor, para maior enriquecimento curricular.

Na maioria das vezes, os professores relatavam que

[...] esse trabalho burocrático, de registro no SGE, é realizado em suas residências, nos finais de semanas e que o controle da frequência e os outros registros, são feitos em um caderno de rascunho que vai para a sala de aula com eles todos os dias. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016)

Na organização da escola, o professor contava com dias fixos da semana para solicitação/entrega de cópias xerográficas³⁰ das atividades/avaliação, ou seja, o professor preparava a atividade/avaliação, imprimia na sala dos pedagogos e precisava aguardar o dia para entregar a matriz para a realização das cópias, devidamente autorizadas pela pedagoga, que também realizava o controle de quantidade de cópias por trimestre.

Com toda essa demanda do professor, era notório que quando ele precisava ter esse olhar diferenciado para os alunos público-alvo da Educação Especial na sala de aula, ele justificava seu pouco envolvimento com a falta de tempo para pensar sobre esse público tão específico, e era nesse momento que o professor do ensino comum transferia a responsabilidade, que seria de parceria, para o professor

³⁰ A escola não possui um profissional para esse setor, quem colabora com a escola é uma Auxiliar de Serviços Operacionais (ASO) que sabe manusear a máquina copidora.

especializado, justificando que o quantitativo de alunos que eram atendidos pela Educação Especial era menor e que eles estavam mais preparados para realizar essa função.

Os debates realizados por Nóvoa (2009) e Libâneo (2012) nos apresentavam um cenário mais complexo, marcado por novas exigências em relação ao trabalho docente como, por exemplo, a necessidade de formação complementar para suprir as novas demandas da sociedade, a responsabilidade pela baixa qualidade do ensino, as demandas advindas do mercado de trabalho, a sobrecarga de trabalho, as más condições de trabalho e de remuneração. Apoiados nesses autores, consideramos que essas exigências sobrecarregavam a função do professor que precisava cumprir com suas atribuições dentro de um determinado turno de trabalho.

Nas discussões/reflexões sobre as condições facilitadoras do trabalho docente, vale considerar que, embora o professor especializado não possua formação específica em todas as disciplinas, ele pode conhecer metodologias/recursos que possam favorecer a aprendizagem desse público pela via de um trabalho colaborativo. Assim, Victor e Hernandez-Piloto (2016), ao refletirem sobre os conhecimentos necessários aos professores de Educação Especial, citando Evans (1994), destacaram que esses “[...] conhecimentos devem enfatizar formas de levar esses estudantes de seu estado atual de aprendizagem e desenvolvimento para um ponto no futuro mais promissor” (EVANS, 1994 apud VICTOR; HERNADEZ-PILOTO, 2016). Tanto que, na turma que pesquisamos, a professora do ensino comum demonstrava a importância dessa parceria, a diferença que fazia um professor do ensino comum atuando junto com um professor pesquisador, pensando nas atividades que atendessem a todos dentro das suas especificidades, não só para os alunos público-alvo da Educação Especial, mas propondo atividades que atendessem toda a diversidade da turma.

Um fato que nos chamou atenção foi quando estávamos chegando à escola no mês de agosto de 2016, e fomos convidados a participar do Conselho de Classe do 2º trimestre, como observadores, registramos a fala professora do ensino comum do 4º ano:

Minha preocupação maior é com o aluno Luan, que fica na sala desenhando o tempo todo porque está sem a mediação do estagiário que foi remanejado para o matutino. Ele não dá conta sozinho, e eu não tenho como ajudá-lo, minha turma é muito diversificada. (DIÁRIO DE BORDO, ago. 2016)

A pedagoga justificou:

[...] o pedido de remanejamento foi solicitado pela estagiária, a escola não tinha como impedir, e se colocou à disposição para ajudar em sala quando ela pudesse. (DIÁRIO DE BORDO, ago. 2016)

A professora especializada relatou,

[...] quando eu posso, eu vou lá te ajudar, mas a escola tem muitos alunos especiais que são mais comprometidos que o Luan. E estou sempre com Henrique. (DIÁRIO DE BORDO, ago. 2016)

Após o término do Conselho, a pedagoga, a professora do ensino comum e a professora especializada ficaram de pensar na possibilidade de se fazer um rodízio com os estagiários para suprir a demanda até ser contratado outro estagiário para a turma.

Em nossos planejamentos com a pedagoga e a professora do ensino comum, a professora especializada não participava, justificava, na maioria das vezes, referindo-se à ausência de estagiários e que ela teria que ficar com algum aluno. Propomos uma avaliação processual para a turma, respeitando as normas da escola quanto às avaliações sistematizadas que ocorrem durante os trimestres.

Cabe esclarecer que essa escola tem institucionalizados as avaliações trimestrais finais e um simulado interdisciplinar aplicado para todas as turmas (exceto ciclo de aprendizagem) com cinco questões de cada disciplina. Os alunos público-alvo da Educação Especial realizavam o simulado em sala de aula, junto com os demais e suas avaliações eram compostas por três questões por disciplina para que eles pudessem concluir no mesmo tempo que os demais.

Em nossas observações, percebemos que os alunos com comprometimentos severos não realizavam as avaliações.

No início da nossa investigação, observamos que nos dias de prova, o aluno Luan permanecia na SRM, pois as avaliações adaptadas não ficavam prontas a tempo para serem feitas junto com a turma. O aluno Henrique não era avaliado por provas. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016)

Ao final do ano, no último mês da nossa pesquisa, em dezembro de 2016, aconteceu o Conselho de Classe do 3º trimestre, em que identificamos a diferença

das falas do conselho de classe do 2º trimestre para esse. A professora do 4º ano relatou:

Minha aula mudou com a parceria da pesquisadora. Eu acredito que isso deveria estar acontecendo com a professora especializada, mas ela só aparece na sala para acompanhar o aluno Henrique, e não vejo atividade nenhuma sendo realizada com ele. Quando pergunto sobre as atividades dele, ela diz que faz na SRM, e que ali é só para ele ter contato com os “amiguinhos”. (DIÁRIO DE BORDO, dez. 2016)

A pedagoga também comentou sobre as atividades diferenciadas que estavam acontecendo dentro da sala,

[...] que a sequência proposta pelo livro didático estava sendo cumprida com atividades enriquecedoras e que também foi percebido com os bons resultados no final do 3º trimestre, houve um aumento significativo de aproveitamento nas avaliações. (DIÁRIO DE BORDO, dez. 2016)

Para analisar o contexto escolar, seus espaços e os profissionais ali envolvidos, recorreremos a Elias quando nos afirma que

[...] para se estudar a sociedade é necessário analisar o modo como se estruturam as relações entre os indivíduos e nunca os indivíduos *per se*, isoladamente. É necessário atender às funções sociais e às suas relações; atender aos “fenômenos de interdependências. (ELIAS, 2004, p. 42)

Na escola, os indivíduos constroem teias de interdependências que dão origem a configurações e uma grande parte dessas teias surge de necessidades recíprocas, socialmente geradas. Em nossa investigação, era perceptível que a professora do ensino comum acreditava que um trabalho colaborativo com a professora especializada enriqueceria a utilização de recursos específicos para melhor desenvolvimento de suas práticas pedagógicas (DI PASQUALE; MASELLI, 2014). Entendemos que esse professor especializado “[...] deve exercer uma corresponsabilidade educacional que ocorre principalmente por meio de uma colaboração complementar, consistente e avaliável entre os profissionais envolvidos, dentro e fora da escola” (DI PASQUALE; MASELLI, 2014, p. 716).

Ainda assim, ao pensarmos no professor, precisamos considerá-lo como um todo. Sua posição na sociedade, na família, na escola, suas responsabilidades, suas angústias, seu compromisso com a qualidade da educação e em associação, a instituição precisa ofertar condições para que ele exerça sua função com dignidade.

Para Nóvoa (1992), discutir o trabalho docente significa refletir sobre sua prática sem dissociá-la da teoria, em seu trajeto profissional, como percebe-se professor. Entender que a experiência que ele adquiriu enriquece seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional e que a escola fornece trocas de aprendizagens em seu contexto.

Nesse trajeto, o professor é marcado por experiências pessoais, formativas e profissionais, trazendo em suas experiências de vida, valores, concepções, atitudes que marcam os diferentes momentos de sua constituição profissional (CASTRO; MAIA; ALVES-MAZZOTTI, 2013).

6.1 ATUAÇÃO NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Com o objetivo de conhecer a organização do processo de ensinar e aprender vivido por estudantes e por profissionais do ensino que integravam o espaço empírico da nossa investigação é que vivenciamos o cotidiano dessa/nessa unidade de ensino, não somente a sala de aula, como todo espaço que envolvia a rotina dos professores do ensino comum, na tentativa de entender esse processo, suas possibilidades, seus dilemas e seus desafios com os alunos público-alvo da Educação Especial, inseridos no ensino regular. A partir dessas informações, nos foi possível, juntamente com a equipe que estava envolvida em nossa pesquisa, repensar as possibilidades de atuação para colaborar com o trabalho realizado na escola. Nesse sentido, atuamos em contexto com os profissionais de forma colaborativa, e nessa parceria buscamos permanentemente compreender e refletir sobre essas práticas (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005). Assumimos uma perspectiva teórico-metodológica que tomasse como um dos focos da nossa investigação a concepção de inclusão que norteava as práticas educacionais implementadas junto aos alunos com diagnóstico de TEA/DI e Síndrome de Edwards. Nos próximos itens trazemos nossa atuação em contexto, destacando três atividades desenvolvidas na classe investigada.

1ª Sequência didática — Jogo — “G” ou “J”, vamos jogar?

Iniciamos nosso período de observação em sala, mas nas primeiras semanas nos vimos envolvidos com a turma, os alunos solicitavam nossas intervenções e, assim, aproveitamos para conhecer melhor cada aluno da sala e suas histórias.

A turma era participativa e a professora permitia esse espaço de troca sempre no início das aulas, perguntava se alguém tinha alguma novidade para contar e surgiam muitas histórias. Nós aproveitávamos para conhecer melhor suas especificidades, pois nosso objetivo era alcançar a todos, fazer com que todos se sentissem pertencentes àquele espaço.

Mesmo diante das propostas de envolver todos os sujeitos, não podemos nos esquecer da especificidade de alguns alunos, que demandam processos que favoreçam seu desenvolvimento na mediação da apropriação do conhecimento e nas ações a serem desenvolvidas na sala de aula.

Participamos das aulas de várias disciplinas, mas uma situação na aula de Língua Portuguesa, em que eles estavam estudando o uso correto da letra “G” e da letra “J” merece nossa atenção nesse momento. Propusemos para a professora de sala, no nosso planejamento, a confecção de um jogo que ajudaria na apropriação do conteúdo estudado e teria como objetivo envolver todos os alunos em uma atividade lúdica.

Apresentamos a sugestão do jogo para a professora e ela gostou, mas disse que não teria como fazer, pois seu tempo de planejamento é muito curto, nos oferecemos para confeccionar o material e ela abraçou a ideia. Discutimos as regras que seriam criadas no jogo para que pudessemos atingir o máximo de participantes, a proposta inicial, era para todos os alunos. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016)

Desenvolvemos o jogo “G” ou “J”, vamos jogar? — conforme Foto 2. O material foi produzido a partir da sugestão de uma atividade que constava no livro didático, que era um jogo de trilha. Confeccionamos quinze cartelas com imagens de objetos e frutas que na sua escrita apareciam a letra “G” ou a letra “J”. Pensamos nas gravuras que faziam parte do contexto dos alunos e que já haviam aparecido nas atividades do livro didático. Criamos três jogos com esse material. O primeiro jogo era para escrever os nomes das gravuras – “G” ou “J”, vamos jogar?; o segundo era

jogo de memória – “G” ou “J”, *vamos memorizar?*; e o terceiro jogo era de associação das imagens coloridas em preto e branco – “G” ou “J”, *Jogo do Contraste*. Criamos as regras para cada jogo junto com a professora da sala regular. A seguir foto de algumas cartelas.

Foto 2 – Jogo “G” ou “J”, vamos jogar?



Fonte: Acervo da pesquisadora

Realizamos a atividade dos jogos com o intuito de entender como se dava o processo de ensinar e aprender vividos pelos alunos do 4º ano, como eles correspondiam ao que era proposto. A turma era receptiva e gostava de sugerir atividades para a professora do ensino comum no intuito de tornar o aprendizado mais agradável. A proposta dos jogos dentro do conteúdo trabalhado em sala foi aceita por todos. Percebemos que com atividades lúdicas o conteúdo foi acessível a todos.

Para isso, fizemos um combinado com a turma que após a correção da atividade do livro sobre o uso da letra “G” e da letra “J”, faríamos um jogo na próxima aula com esse conteúdo.

Chegado o dia do primeiro jogo, explicamos como funcionaria e quais as regras deviam ser cumpridas. Dividimos a turma em dois grupos com a mesma quantidade de alunos, Grupo A e Grupo B, sendo que no Grupo A estava Luan (diagnóstico de TEA/DI). Nesse dia haviam faltado dois alunos, um deles era Henrique (com Síndrome de Edwards). Dividimos onze alunos para cada grupo. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016)

Coordenamos a atividade junto com a professora do ensino comum.

Os alunos escolhiam uma cartela sobre a mesa da professora sem ver a gravura (a gravura estava virada para baixo), mostrava para a turma, soletrava a palavra e em seguida escrevia no quadro negro que estava dividido ao meio com o Grupo A e Grupo B. A correção era feita logo em seguida pela professora Solange do ensino comum, justificando o uso correto ou não da letra. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016)

Um relato que nos chamou a atenção ocorreu quando uma aluna da turma nos questionou:

Professora, você colocou a mesma quantidade de alunos nos dois grupos, isso não vale! No nosso grupo tem o Luan (TEA/DI), vamos perder ou você vai desconsiderar a resposta dele? (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016)

Nesse momento, sentimos a necessidade de interromper o jogo e conversar com a turma sobre a participação de todos na atividade. A professora do ensino comum lembrou que o aluno Luan sempre realizou todas as atividades que são propostas pela escola e que não estava entendendo o questionamento da aluna.

A aluna se explicou:

Não queremos perder, ele vai errar... e vamos perder por causa dele! (ALUNA DO 4º ANO, set. 2016)

Reiteramos que Luan tem o direito de participar do jogo e que qualquer um pode errar na realização da atividade.

Continuamos o jogo, Luan acertou a escrita da palavra, marcou o ponto para o seu grupo e demonstrou felicidade comemorando o acerto. O grupo A venceu o jogo com a vantagem de um ponto. O grupo B pediu que repetisse o jogo em outro dia, pois não aceitaram o resultado. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016)

Nesse momento, percebemos que o pensamento é formado na vida social, como afirma Vigotski, à medida que os modos de organização do ambiente presente em determinado contexto social fornecem aos indivíduos nele imersos os objetos, os conhecimentos, as técnicas e os motivos necessários ao desempenho das tarefas sociais (OLIVEIRA, 2013).

Em nossas observações, um fato nos chamou atenção, um aluno, em vários momentos em sala, demonstrava sua insatisfação quando não se destacava, ele

fazia parte do grupo B que perdeu o jogo, e desabafou:

Vou faltar na próxima aula, não concordo de ter perdido, esse grupo é muito ruim! (ALUNO DO 4º ANO, set. 2016)

Nesse momento, interrompemos nossa atividade para outra intervenção com a turma.

Outra vez, precisamos conversar com a turma sobre as regras do jogo, que em todo jogo acontece uma disputa e que o resultado não demonstra quem é melhor ou pior, mas qual equipe estava mais bem preparada para participar. Percebemos que o individualismo sobressaía. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016)

O jogo foi repetido em outro dia, a frequência foi mais significativa e não houve questionamentos quanto à participação do Luan. O jogo se desenvolveu de forma mais harmônica e ao final houve empate dos grupos. Nesse dia, Henrique estava em sala, orientamos a estagiária que apresentasse e nomeasse as gravuras do jogo para o aluno.

Após o término do primeiro jogo, conversamos sobre o empate, reforçamos que as duas equipes estavam bem preparadas para o jogo e propusemos a realização do segundo jogo para a próxima semana. Jogo de memória, com as mesmas gravuras utilizadas no primeiro jogo, ainda reforçando o conteúdo de Língua Portuguesa. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016)

Foto 3 – Jogo de Memória



Fonte: Acervo da pesquisadora

Chegado o dia do jogo,

[...] dividimos a turma em grupos menores de seis alunos e distribuímos as gravuras sobre as carteiras e eles tiraram “par ou ímpar” para definir quem começaria e no sentido horário os participantes jogavam e quando acertavam, separavam as cartelas para serem conferidas no final. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016)

Nesse mesmo momento, sentamos ao lado do Henrique,

Separamos três cartelas, mostrávamos uma gravura e explicávamos que ele deveria encontrar outra igual, a diferença era que suas cartelas estavam viradas para cima e ele deveria sinalizar de alguma forma onde estava a cartela igual a que estava na nossa mão. Na maioria das vezes, ele não nos dava retorno algum, trocávamos as gravuras e mesmo assim ele não demonstrava interesse pela atividade, em alguns momentos fixava os olhos na gravura que estava na nossa mão e sorria. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016)

Observamos que a escola precisava investir mais em Henrique, existia uma baixa expectativa da professora especializada que não proporcionava momentos de aprendizagem com recursos diferenciados para que acontecesse o desenvolvimento das esferas do simbólico. A falta de respostas de Henrique era justificada pela sua deficiência (PADILHA, 2007), na concepção da professora especializada.

Quando a aula terminou, a professora combinou com a turma que em outro dia poderíamos voltar a jogar, pois ainda faltava o jogo do contraste, apresentada na FOTO 4, ainda com as gravuras do Jogo do “G” e do “J”.

Agendamos a aula para outra semana, na condição de que Henrique estivesse presente, explicamos a importância da participação de todos nos jogos, e a turma concordou.

No dia previsto para o jogo, o aluno Henrique não estava na sala, mas um aluno disse que o havia visto chegando na escola. A professora do ensino comum pediu que um aluno fosse ver se ele estava na SRM, foi encontrado e chamado para participar da aula. Organizamos os grupos incluindo todos os alunos, explicamos que a regra desse jogo seria encontrar a gravura em preto e branco igual à gravura colorida, o aluno Luan participava do jogo sem problema algum, já o aluno Henrique continuou sem demonstrar interesse pelas gravuras, foram apresentadas várias, ele não manifestava nenhum sinal, nem um sorriso ele deu. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016)

Foto 4 – Jogo do Contraste



Fonte: Acervo da pesquisadora

Em nossas intervenções, percebemos que existem dilemas e desafios, mas que havia muitas possibilidades a serem desenvolvidas na escola. Os espaços são diversos, as oportunidades de desenvolvimento também. Percebemos que apesar das queixas, os professores tentavam fazer algo diferente, eles aceitavam as sugestões de quem se propusesse a colaborar, por exemplo, quando a pesquisadora dava sugestões de atividades diferenciadas, a professora Solange sempre concordava. Quanto à sobrecarga de trabalho, muitas atribuições eram dadas aos professores, que, nalguns momentos, demonstravam suas insatisfações em relação ao acúmulo de atividades e também com as questões trabalhistas. Eles questionavam as condições de trabalho, o quantitativo de alunos em sala com toda essa diversidade, o reduzido tempo para os planejamentos, a baixa remuneração e a própria saúde do professor.

Estas são questões que precisam ser consideradas antes do julgamento do trabalho do professor. Continuamos com nossa intervenção, percebemos que após algumas atividades coletivas, a turma já não agia mais com atitudes discriminatórias, os alunos aceitavam as formações dos grupos sem questionamentos, percebemos também que em outros espaços/tempos escolares, Luan participava das atividades

com os colegas da sala, sem se isolar, como foi percebido no início das nossas investigações. Vimos essas questões como elementos promissores no estudo do desenvolvimento e a aprendizagem de estudantes com diagnóstico de TEA/DI e Síndrome de Edwards, que, segundo a matriz histórico-cultural, está diretamente relacionado aos aportes da cultura, na interação social e na dimensão histórica do desenvolvimento mental (VIGOTSKI, 2006). Percebemos que

[...] nas aulas de Educação Física o Luan, sempre solicitava a professora para ser o juiz dos jogos, e era atendido, ele passou a verbalizar suas vontades e ser aceito pela turma. (DIÁRIO DE BORDO, out. 2016)

Para Vigotski, a linguagem permite que o mundo seja refratado na consciência humana por meio de significados culturais selecionados pelo sujeito e por ele apropriados com um sentido próprio, embora impregnados de valores e motivos sociais historicamente determinados.

Vigotski (1997, p. 293) afirma que “Um dos fatores centrais do desenvolvimento cultural infantil [...] é a colaboração”. Então, mais do que estar em uma coletividade, os sujeitos precisam participar ativamente desse grupo (HOSTINS; SILVA; ALVES, 2016).

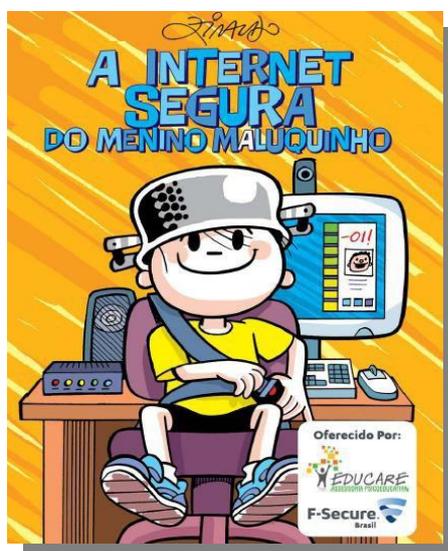
Dando continuidade a nossa pesquisa, atuando nas aulas com a professora do ensino comum, e sentindo que poderíamos colaborar mais, propusemos outra atividade coletiva que também complementava a proposta do livro didático.

2ª Sequência didática — Livro do Ziraldo

Em planejamento com a professora do ensino comum e dando sequência ao livro didático de Língua Portuguesa, o próximo capítulo do respectivo livro, trazia um texto sobre a internet e o uso das redes sociais por crianças. Propusemos atividades que poderiam atrair a turma e pensamos que uma aula no Laboratório de Informática despertaria alguma curiosidade e que também uma conversa dos alunos com suas famílias sobre reportagens recentes, como a tatuagem de palhaço, e o risco de utilização das redes sociais sem o olhar atento dos responsáveis. Fizemos também uma leitura coletiva do livro do Ziraldo, intitulado *A internet segura do Menino*

*Maluquinho*³¹.

Foto 5 – Capa do Livro do Ziraldo



Fonte: Acervo da pesquisadora

Em nossos momentos de observação da turma na biblioteca, percebemos que o aluno Luan só pegava revistinha em quadrinhos para ler, ele ainda não dominava muito a leitura, então preferia as revistinhas para se apoiar na leitura imagética. Pensamos que esse recurso poderia despertar sua atenção para a atividade. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016)

Dando sequência ao nosso planejamento que nesse dia ocorreu durante a aula na biblioteca, enquanto os alunos liam silenciosamente,

[...] em conversa informal com a professora do ensino comum, ela explicou que nesse horário seria aula de Inglês, mas que a professora foi convocada pela Secretaria de Educação do município, para uma formação em serviço, e que ela só soube que hoje não teria o planejamento quando chegou para trabalhar. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016)

Nesse mesmo momento,

[...] propusemos para a professora do ensino comum, a confecção de uma história em quadrinhos sobre o tema abordado no livro do Ziraldo. Ela relatou que não tinha muito conhecimento na área para ensinar os recursos da história em quadrinhos, nos propusemos a preparar uma apostila orientando todo o processo de construção da história em quadrinhos e que nós nesse dia assumiríamos a aula. Ela concordou e disse que também iria aprender com os alunos. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016)

³¹ Disponível somente em: <http://www.familiamaissegura.com.br/pdf/livro-internet-segura-maluquinho.pdf>

A atividade em forma de história em quadrinhos tinha o objetivo de atrair Luan, que, além de gostar das revistinhas, gostava muito de desenhar.

Iniciamos a aula com uma leitura circular, o combinado com a turma é que quem quer ler e só ficar atento e entrar no tempo certo. A professora da sala regular normalmente sugeria que o aluno Luan lesse o título dos textos, e ele gostava (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016).

Após a roda de leitura e conversa sobre o texto, eles realizaram as atividades do livro com as correções feitas no quadro, pela professora como sempre fazia. Combinamos com a turma que continuaríamos na aula seguinte no Laboratório de Informática, onde havíamos agendado com a professora responsável. Assim aconteceu:

Fomos para o Laboratório de Informática, a professora Yone³² conversou sobre o uso das redes sociais, deu exemplo de como passamos e-mails, explicou que as provas do simulado são enviadas do e-mail da professora para o e-mail da escola e a partir daí são organizadas no computador para depois ser impressa. Demonstrou no quadro digital como podemos fazer pesquisas no computador e os cuidados em saber se as informações são verdadeiras. Explicou das redes sociais, citou várias que eles demonstraram conhecer, mostrou o perigo de postar informações sobre suas vidas particulares. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016)

Retornamos para a sala quando a aula terminou, eles se comprometeram a conversar com suas famílias sobre o assunto.

Na aula seguinte, muito assunto surgiu, um aluno da sala tinha visto uma reportagem na internet, sobre as tatuagens de palhaço, e o quê significava vários outros colegas também viram, e eles começaram uma conversa também sobre as notícias que seus pais relataram, sobre ameaças, sequestros, suicídios que ocorreram com crianças que davam informação sobre suas vidas nas redes sociais. A sala de aula se transformou em uma plenária. Todos participaram. Henrique, nesse dia, havia faltado. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016)

A aula foi muito interessante, os outros professores comentavam na escola sobre as conversas que esses alunos passaram a ter com os colegas de outras turmas, orientando-os sobre o uso da internet.

No dia seguinte, preparamos a sala para a leitura do livro do Ziraldo. As páginas do livro foram xerocopiadas, ampliadas e coladas no quadro para facilitar a leitura de todos, conforme Foto 6.

³² Nome fictício

Iniciamos com a leitura do título do livro feito pelo aluno Luan, na sequência os colegas continuavam a leitura e interpretação das imagens, página por página. Conversamos muito sobre o assunto abordado no livro. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016)

Foto 6 - Livro do Ziraldo colado na sala

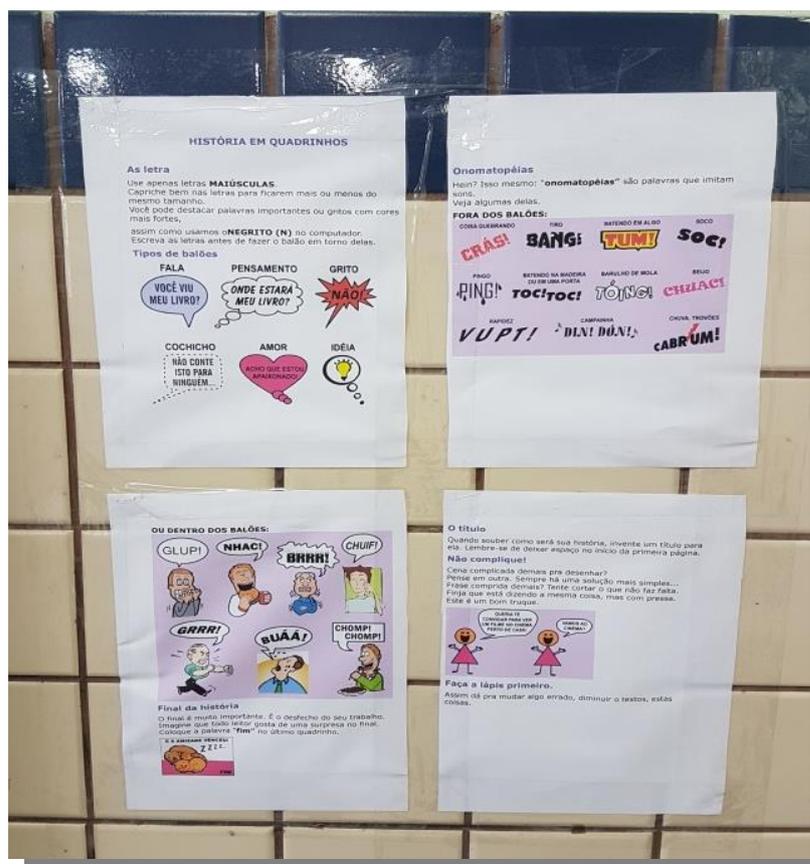


Fonte: Acervo da pesquisadora

Na aula seguinte, a proposta foi à produção de um texto sobre o tema do livro do Ziraldo. Após a produção do texto pelos alunos, explicamos qual seria nossa atividade.

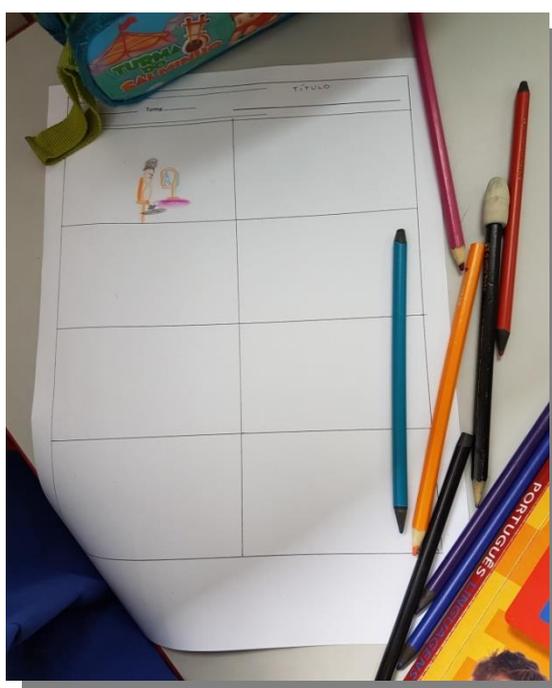
Entregamos uma apostila, que também estava colada no mural da sala, sobre história em quadrinhos e seus recursos e iniciamos nossa aula. Após a explicação de como se faz uma história em quadrinhos, quais recursos, sinais, símbolos utilizados para representar o som, a surpresa, a dor, a alegria, a tristeza, etc., entregamos a folha já com os quadrinhos prontos e fizemos o exercício juntos, colaborando individualmente com suas produções. A folha já estava dividida em oito quadros, sendo o primeiro para o título do texto produzido e o autor (nome do aluno) e o último para finalizar a historinha. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016). Conforme fotos 7, 8, 9 e 9A.

Foto 7 – Apostila de História em Quadrinhos



Fonte: Acervo da pesquisadora

Foto 8 – Folha com os quadrinhos



Fonte: Acervo da pesquisadora

Foto 9 e 9A – História em quadrinhos prontas



Fonte: Acervo da pesquisadora

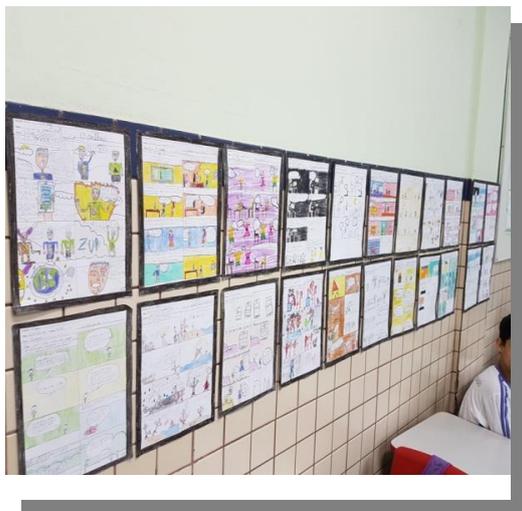


Fonte: Acervo da pesquisadora

Após umas três aulas consecutivas da disciplina de Língua Portuguesa, os alunos conseguiram concluir suas atividades.

Para finalização dos trabalhos, explicamos como se faz acabamento para exposição. Sugerimos que os trabalhos fossem expostos no corredor. Mas a turma pediu que os trabalhos ficassem expostos no mural da sala. (DIÁRIO DE BORDO, out. 2016). Fotos 10 e 10 A.

Foto 10 e 10A – Trabalhos expostos na sala



Fonte: Acervo da pesquisadora

Em nossas observações, percebemos que a escola tem uma prática de expor os trabalhos dos alunos no corredor das salas de aula dos anos iniciais,

[...] mas quando combinamos de montar a exposição dos trabalhos, eles solicitaram que fossem expostos na sala, justificando que quando os colegas passam pelo corredor, destroem os trabalhos. Respeitamos a solicitação da turma. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016)

Após a conclusão da exposição, a turma nos convidou para participar da aula de Geografia.

[...] nessa aula eles iriam confeccionar cartazes sobre o Brasil, cada grupo havia ficado encarregado de pesquisar conteúdos e gravuras sobre o tema distribuído para o grupo. Os temas foram: hidrografia, vegetação, população, clima, relevo e recursos naturais. A turma era muito envolvente e participativa. (DIÁRIO DE BORDO, set. 2016). Fotos 11 e 11A.

Foto 11 e 11A – Cartazes de Geografia



Fonte: Acervo da pesquisadora



Fonte: Acervo da pesquisadora

Esses cartazes também foram expostos em sala de aula, pelo mesmo motivo.

Em uma das nossas participações na aula de matemática, quando trabalhávamos com dobraduras para demonstrar divisão/fração alguns alunos associaram a forma da árvore de natal e eles sugeriram a confecção de enfeites para o Natal, que já seria no próximo mês. Assim, anotamos a sugestão para pensarmos no nosso planejamento com a professora do ensino comum.

3º Sequência didática — Enfeite de Natal

A sugestão de preparar enfeites de Natal surgiu quando estávamos trabalhando dobradura com a turma para eles entenderem melhor o processo de divisão/fração de circunferência.

Já havíamos trabalhado com material concreto, demonstrando o processo da divisão com um jogo de tabuleiro em forma de pizza, conforme Foto 12. Quando iniciamos a dobradura para aprofundar o processo de divisão/fração, fomos questionados se não sabíamos fazer dobradura para confeccionar cartão ou enfeites de Natal. Prometemos para a turma uma aula sobre isso. (DIÁRIO DE BORDO, nov. 2016)

Foto 12 – Jogo de tabuleiro de pizza



Fonte: Internet

Após o planejamento com a professora, decidimos confeccionar os enfeites de natal que eles haviam pedido.

Levamos vários modelos para eles escolherem, após a definição do que eles iriam produzir, preparamos o material e agendamos a aula para o final do trimestre, no mês de dezembro. (DIÁRIO DE BORDO, nov. 2016)

Diante do nosso envolvimento com a turma em produzir atividades extras, mas, claro, sem fugir do currículo proposto, a professora do ensino comum nos relatou que estava muito apreensiva no final do ano letivo:

[...] preciso concluir todos os conteúdos propostos nos livros didáticos, fazer

e corrigir todas as avaliações trimestrais e ainda preparar material de recuperação paralela para os alunos que ainda não alcançaram a média para aprovação. (DIÁRIO DE BORDO, nov. 2016)

Em nossas conversas informais, a professora do ensino comum, também nos relatou sua preocupação com as provas adaptadas do Luan,

[...] ela ainda não havia aplicado as avaliações, porque a professora especializada ainda não havia feito de nenhuma disciplina nesse terceiro trimestre. Luan não havia feito nenhuma avaliação sistematizada. (DIÁRIO DE BORDO, nov. 2016)

Após conversa com a pedagoga, sugerimos que ela tentasse aplicar a mesma prova da turma e que na hora da correção avaliasse as questões que ele tentou fazer e desprezar as questões em branco.

Em conversa informal em sala de aula, a professora do ensino comum relatou que:

A professora especializada nem sempre consegue adaptar a prova do Luan para ele realizar junto com a turma e que as atividades do dia a dia não são adaptadas, ele tem um caderno com atividades extras de alfabetização e matemática que não tem nada a ver com minha aula. Ela tem que fazer a adaptação para ele, é direito dele, não concordo! (DIÁRIO DE BORDO, dez. 2016)

Após o término de todas as avaliações trimestrais, conseguimos agendar nossa aula para confecção de cartões e enfeites de Natal.

Levamos o material da aula já todo recortado para agilizar a confecção dos enfeites. Os alunos escolheram a cor do papel e distribuimos os materiais nas mesas. Montamos o primeiro enfeite fazendo o passo a passo de uma Árvore de Natal feita com dobradura, recorte e colagem. Todos ficaram envolvidos nas atividades, fizeram vários enfeites, confeccionaram os cartões, escreveram mensagens de boas festas. Decoramos a sala de aula com árvores de natal e mensagens. Alguns alunos produziram vários enfeites e levaram para casa. Nessa aula o aluno Henrique também havia faltado. (DIÁRIO DE BORDO, dez. 2016)

Conforme Foto 13 e Foto 14, trabalho concluído. Esses trabalhos foram confeccionados por Luan.

Foto 13 – Processo de criação do Enfeite



Fonte: Acervo da pesquisadora

Foto 14 – Trabalho concluído



Fonte: Acervo da pesquisadora

A teoria de Vigotski e Elias, que rejeitam o sujeito abstrato do conhecimento e por acreditarem na sua inserção social e na linguagem, pode contribuir para a discussão sobre os processos de conhecimento vivenciados em nossa investigação.

Nesse seguimento, nos propusemos a construir atividades coletivas que possibilitassem o desenvolvimento máximo das potencialidades dos alunos Luan e Henrique, com propostas personalizadas e individualizadas, considerando suas habilidades e conhecimentos (DI PASQUALE; MASELLI, 2014).

Assim, neste capítulo, abordamos as questões que surgiram durante a atuação em contexto, apoiados em uma perspectiva teórica que toma o sujeito, suas práticas e a dinâmica social em permanente articulação. Utilizamos Vigotski (2001), por compreender que esse autor considera que o ser humano está em constante processo de aprendizagem e que, para que ela aconteça, o ser humano precisa estar em contato com vários fatores, tanto biológicos, quanto sociais e históricos que influenciam a formação do sujeito. Assim, Di Pasquale e Maselli (2014) nos apontam que, na busca pela inclusão escolar, precisamos estar comprometidos e prontos para superar as barreiras de ordem cultural, política, social, além das barreiras das estruturas e das organizações. Na proposta didática “O Jogo de Memória” realizada com a turma, tínhamos a intenção de estimular a memória, a imagem mental, envolvendo toda a turma e, principalmente, Luan e Henrique.

Nas aulas de Educação Física, percebemos que as intervenções realizadas pela professora com o Luan demonstravam que seu processo de inclusão favorecia a comunicação. Era a aula em que ele mais conversava com os colegas. Para Elias (1987), os seres humanos não adquirem símbolos se não estiverem em grupo e o

indivíduo somente adquire uma linguagem, uma fala, no contato com os outros. Nos termos do autor, “[...] embora a função primária da língua seja a comunicação, a comunicação linguística impregna toda a experiência dos seres humanos” (ELIAS, 1987, p. 63). Elias nos diz também que, quando uma criança utiliza uma determinada palavra, isso ainda não pode ser considerado como consequência de um processo mental individual de observação, de análise ou de dedução, mas que aprende a função da palavra na sociedade e sua relação entre os seres humanos (Idem, ibidem, p. 151). Na situação de Henrique, percebíamos sua satisfação por meio das expressões faciais quando participava das aulas de Educação Física e por estar envolvido nas atividades propostas para ele. Assim, suas expressões eram os símbolos que ele utilizava como linguagem.

Em Elias (1987), a linguagem é a base da comunicação humana, é também a base do pensamento e do conhecimento. O autor afirma que, “utilizamos símbolos para falar, para pensar e para conhecer e que sem a linguagem seríamos seres humanos sem conhecimento e sem razão” (p. 153).

Nesse processo de aquisição de símbolos por meio de contato com outros seres humanos, o sujeito também acumula experiências que podem ultrapassar seu potencial. Ou seja, o indivíduo consegue se comunicar e compartilhar com outros membros do seu grupo social o entendimento que ele tem da experiência desse grupo. É o que Vigotski denomina de internalização. Nesse processo, Luan e Henrique interagiram com seus colegas de turma, com o grupo do qual eles são pertencentes com o propósito de estimular seu potencial, seu desenvolvimento.

Nas atividades planejadas e realizadas em colaboração com a professora Solange, propusemos, na maioria das vezes, trabalhos em grupos, com o objetivo de proporcionar a interação de Luan e Henrique com seus colegas de turma por pertencerem a uma determinada comunidade e por esta ser uma das principais fontes do desenvolvimento cultural.

A professora do ensino comum percebeu que quando o trabalho colaborativo acontece, as práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos público-alvo da Educação Especial tornam-se possíveis, assim ela passou a acreditar mais no potencial de aprendizagem desse público específico. A professora do ensino comum também percebeu que outros profissionais da escola podem e devem colaborar com a inclusão escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando falamos em inclusão, ressaltamos a importância do desenvolvimento de políticas, de programas, serviços que garantam o direito à cidadania (GOTTI, 1998). A Constituição Brasileira (1988), no Art. 127, referencia a necessidade de cuidar da criança e do adolescente, tratando-os como pessoas de direito e cidadãos em desenvolvimento. Diante disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabeleceu a matrícula de todos, diante da necessidade de garantir a inclusão, preferencialmente na rede regular de ensino.

Nessa perspectiva, a promulgação da Lei 13.005/14 (Plano Nacional da Educação) amplia os investimentos em educação, assim a educação passou a ser vista tanto como um direito quanto como um dever para com a administração pública e o cidadão. Glat, Magalhães e Carneiro (1998) nos apontam que os professores necessitam de preparo para lidar com a diversidade, só assim a escola inclusiva deixará o plano imaginário. Para Glat (2007), é nesse sentido que a escola diz não estar preparada para a inclusão.

Conforme destacamos, em nosso percurso como professor do ensino fundamental, buscamos por formações para que pudéssemos garantir a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, tendo em vista suas especificidades e demandas, trabalhando com práticas pedagógicas que ressignificassem seu aprendizado. A presença de alunos público-alvo da Educação Especial ativa os processos de descoberta, de troca, de comparação dos profissionais, proporcionando uma busca por estratégias educacionais apropriadas para contribuir com o crescimento de todo o grupo, respeitando a individualidade dos alunos e disponibilizando materiais e recursos para que todos expressem suas habilidades (DI PASQUALE; MASELLI, 2014).

Com as questões apresentadas, objetivamos, em nossos estudos, analisar os dilemas, os desafios e as possibilidades do trabalho docente com foco no trabalho colaborativo realizado em uma classe de ensino comum que conta com matrículas de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/Deficiência Intelectual e Síndrome de Edwards em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I (anos iniciais) da rede municipal de Vitória/ES.

Iniciamos nossa pesquisa, observando todos os alunos em sala de aula, a relação da turma com a professora Solange e como aconteciam as trocas nessas relações. Dada a receptividade que tivemos pelos alunos, nas primeiras semanas já estávamos sendo envolvidos por todos, sendo solicitados para auxiliá-los nas atividades. Entretanto, somente após alguns planejamentos com a professora Solange, para entender como organizava suas práticas pedagógicas e conhecer um pouco mais os alunos e como se dava a inclusão nesse espaço escolar, é que propusemos um trabalho colaborativo.

Nesse processo de conhecimento do espaço empírico de nossa investigação, participamos de vários momentos: recreio, conselho de classe, comemorações e reuniões de pais, entre outros. Nosso objetivo era entender como os profissionais da escola lidavam com a inclusão. Percebemos que os alunos público-alvo da Educação Especial participavam de todos os espaços de aprendizagem que a escola disponibilizava. Observamos também que a Sala de Recurso Multifuncional (SRM), nem sempre era utilizada como determina a política, havia momentos em que nesse espaço permaneciam alunos, que deveriam estar inseridos em sala de aula comum. Foi o que aconteceu no dia da prova de Língua Portuguesa de Luan, como a prova adaptada dele ainda não estava pronta, a professora especializada solicitou a retirada do aluno da sala de aula para levá-lo a SRM enquanto ela concluía. Esses episódios aconteciam também com outros alunos que também estavam sem a prova adaptada ou sem a presença do estagiário para mediar sua aprendizagem em sala de aula.

Durante a atuação em sala de aula, percebemos o quanto a professora Solange gostaria que o trabalho colaborativo acontecesse em parceria com a professora especializada. Em nossa experiência como professores especializados, sabemos que a demanda dos alunos público-alvo da Educação Especial é muito específica.

Em parceria com a professora Solange, propusemos atividades, dentro dos programas das disciplinas, que pudessem envolver todos os alunos. Organizávamos nos planejamentos quais atividades seriam trabalhadas com a turma, pensando nas possibilidades de aprendizagem desses recursos e objetivando atingir toda a turma, especialmente Luan e Henrique. Envolver Henrique nas atividades era sempre um desafio, pois tivemos pouco contato com ele, devido a sua baixa frequência escolar. Nos momentos em que tentávamos inseri-lo nas atividades, ele desviava o olhar do

que era apresentado, suas respostas às atividades propostas eram quase inexistentes.

Em contrapartida, após nossas intervenções com a turma, foi percebido que Luan passou a se sentir parte daquele grupo. Seus colegas de sala passaram a aceitá-lo mais nas atividades de grupo. Antes a professora Solange o colocava em algum grupo, agora ele era convidado a fazer parte dos grupos nos trabalhos escolares. Foi percebido que, após a interação da pesquisadora, Luan passou a se expressar mais em sala, opinando e participando das atividades que eram propostas, em situações concretas, as condições discursivas iam demandando palavras, organizando o pensamento no tempo e no espaço, compreendendo o mundo e fazendo-se compreender.

Os resultados alcançados nos levam a acreditar que, na construção de espaços-tempos mais qualificados e acessíveis à aprendizagem na escola, podemos tornar possível a inclusão de todos, especialmente dos alunos com diagnóstico de TEA/DI e Síndrome de Edwards.

Por meio dos pressupostos vigotskianos e acreditando nas potencialidades dos alunos público-alvo da Educação Especial, podemos criar estratégias para desenvolver sua memória e imagem mental, pensamos em atividades que possibilitassem seu desenvolvimento nessa área. Compartilhamos a compreensão de que o trabalho realizado com os alunos com severos comprometimentos deve envolver atividades com os outros alunos da mesma idade sem comprometimentos, contribuindo assim para aumentar as possibilidades cognitivas (BRASIL, 2006).

Observamos que a professora do ensino comum investia no potencial de Luan, possibilitando momentos de aprendizagem, com atividades preparadas para a turma e sendo adaptadas no momento da realização com mediação.

Na perspectiva de Vigotski, para que se desenvolvam nas crianças características humanas — que não são naturais, mas formadas historicamente —, a aprendizagem é extremamente importante. Dessa forma, Vigotski, ao apontar a necessidade de valorizar as potencialidades do sujeito, acredita também na capacidade de ele se desenvolver a partir das ofertas de aprendizagem, das trocas com seus pares em diferentes espaços. Assim, a professora Solange incentivava a participação de Luan nas atividades que eram propostas para a turma.

Como um dos focos da nossa investigação estava relacionado às práticas pedagógicas, nos interessamos em assumir como perspectiva teórico-metodológica a pesquisa-ação colaborativo-crítica para entender como a concepção de inclusão influenciava as práticas educacionais implementadas para os alunos com diagnóstico de TEA/DI e Síndrome de Edwards nessa escola. Essa abordagem metodológica propõe a intervenção direta durante toda a pesquisa, em que o pesquisador define o tema, mas, na maioria das vezes, quem direciona o caminho são as ações coletivas, além disso, as relações pessoais precisam estar pautadas na confiabilidade (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014). Essa metodologia nos auxiliou no direcionamento das ações que foram desenvolvidas no nosso trabalho colaborativo e orientou nossas reflexões para ressignificar, junto com a professora Solange, as práticas pedagógicas que estavam acontecendo na escola pesquisada. Quando iniciamos nossa observação em sala de aula, percebemos que os alunos público-alvo da Educação Especial, na maioria das vezes, não estavam inseridos nas atividades realizadas pela turma. O aluno Luan, embora contando com a mediação de um estagiário, realizava atividades descontextualizadas. Ele tinha um caderno com atividades de alfabetização preparadas pela professora especializada. Quando estava sem a mediação de um estagiário, a professora Solange, após orientar a atividade para a turma, se aproximava do aluno para adaptar a atividade para ele.

O aluno Henrique somente frequentava a sala de aula na companhia da professora especializada. Não presenciamos propostas de atividades para o aluno.

Com todo esse contexto em sala de aula, procuramos em nossa pesquisa envolver diretamente a professora do ensino comum, a professora especializada, a pedagoga dos anos iniciais e dois alunos público-alvo da Educação Especial. Assim, nossa investigação teve como foco principal a sala de aula comum dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No caso do Henrique percebemos que houve perda na sua aprendizagem quando não eram realizadas atividades para estimular suas habilidades, mas que, por outro lado, conforme relato da professora especializada, a opinião da mãe do Henrique é que ela está muito feliz em saber que seu filho se sente bem na escola. Nesse caso, percebemos também a baixa expectativa da família quanto às possibilidades de desenvolver as habilidades da criança. A parceria escola e família precisam ser

pautada em confiança, pois à escola não cabe somente a função de orientar e informar a família sobre o processo de inclusão escolar do aluno. A família representa um ponto de referência, pois ela também vai fornecer informações sobre o aluno, todo seu processo de desenvolvimento no contexto familiar e também suas expectativas quanto seu desenvolvimento escolar e social.

De acordo com os diferentes sujeitos dessa pesquisa, se Luan não tivesse ficado sem o estagiário por muito tempo ou se ele tivesse seu conteúdo de sala adaptado, seus progressos poderiam ter sido melhores. Assim, por vários momentos, Luan estava excluído do contexto da sala de aula, fato que se naturalizava. As autoras Di Pasquale e Maselli (2014) demonstram uma preocupação quanto à situação de se dar ênfases excessivas sobre os serviços de apoio, que, no caso do Luan, era o estagiário, desconsiderando, assim, “[...] que a qualidade da inclusão se baseia na ativação de uma pluralidade de apoios humanos e materiais que fundamentam a ideia de inclusão” (DI PASQUALE; MASELLI, 2014, p. 722).

Isso nos preocupava demasiadamente. Sempre que Luan estava sem o apoio do estagiário, nós nos aproximávamos com o propósito de mediar sua aprendizagem. Desta forma, as atividades elaboradas neste estudo e oferecidas a Henrique e a Luan não tiveram seu êxito na totalidade. Os momentos em que Henrique esteve em contato com os jogos e suas atividades, há de se considerar que foram poucos para se obter uma análise a respeito de suas respostas. Já com o aluno Luan, os jogos e as atividades tiveram resultados positivos com relação a sua participação, envolvimento e retorno da aprendizagem.

Os jogos têm sido muito utilizados como material didático, pois são uma das esferas do símbolo. Fabiany (1999) realizou uma pesquisa sobre o papel do jogo nas propostas curriculares e destacou que tanto nos documentos como nas observações é atribuído ao jogo o papel de modelador de atitudes (trabalhos em grupos); estratégia para o desenvolvimento motor (controle do corpo); meio de socialização (controle da agressividade); meio de desenvolvimento cognitivo (explorar o potencial dos objetos) (apud PADILHA, 2007).

Vale reiterar que, na escola investigada, constatamos que havia profissionais especializados para atender os alunos público-alvo da Educação Especial e que havia Sala de Recurso Multifuncional (SRM) equipada com recursos pedagógicos. Mas, por meio das nossas entrevistas, percebemos que o planejamento pedagógico

entre o professor do ensino comum e o professor especializado não acontecia regularmente. Percebemos também, nas falas dos profissionais, a ausência de outras secretarias atuando com a escola. As três profissionais entrevistadas desconhecem algum tipo de parceria com a escola. Nos relatos dessas profissionais, notamos a ausência de um trabalho interinstitucional e que essa parceria poderia facilitar a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial, principalmente com os serviços de assistência social, saúde e transporte para possibilitar o acesso ao AEE no contraturno (DI PASQUALE; MASELLI, 2014).

Embasados no referencial teórico de Lev Semenovitch Vigotski e Norbert Elias, orientamos nossos estudos em torno das concepções de língua, símbolo linguístico, palavra e fala e suas contribuições nos processos de individualização/internalização nas obras desses dois autores.

Trabalhamos sob a perspectiva de que, a partir da mediação, o indivíduo apropria a cultura no contexto das interações sociais (VIGOTSKI, 1998).

Os principais resultados deste estudo nos mostram que a inclusão é um processo, no qual o respeito à diversidade precisa ser garantido e as práticas colaborativas precisam ser ressignificadas (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005).

Para Di Pasquale e Maselli (2014), só atingiremos uma inclusão de qualidade, quando esta estiver ligada ao crescimento da qualificação de competências, tanto nos termos de estrutura quanto no exercício da responsabilidade social. Nesse sentido, as autoras reafirmam que todo sistema escolar é desafiado coletivamente para atender às exigências e necessidades de formação dos indivíduos dentro de uma estrutura de governança de políticas.

Essa pesquisa constitui-se em uma perspectiva possível de inclusão, esperamos que o presente estudo possa auxiliar outras pesquisas ou até práticas pedagógicas inclusivas em escolas regulares que contam com a matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Salete Regiane Monteiro. **A inclusão escolar das crianças com autismo do Ciclo I do Ensino Fundamental**: ponto de vista do professor. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2014.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **O educador no ambiente virtual**: concepções, práticas e desafios. Fórum de Educadores. São Paulo: SENAC, 2004.

ALONSO, Myrtes. **O Trabalho Coletivo na Escola**. In: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação. PUC-SP, 2002. p. 23-28.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), n.49, p. 51-54: 1984.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS **ABNT, NBR. 16001. Responsabilidade social - Sistema de gestão - Requisitos**, Rio de Janeiro, 2004.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BALÇA, Ângela Coelho de Paiva. Vamos à Biblioteca! – O papel da biblioteca Escolar na Formação de Crianças Leitoras. **Revista Nuances**: Estudos Sobre Educação. América do Norte. São Paulo, v. 13, n. 14. set./dez. 2017.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 59-76, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>>. Acesso em: 5 dez. 2015.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: **Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 18-32, jan./jun. 2008.

_____. **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. 1. ed., São Carlos- SP: ABPEE / Marquezine & Manzini, 2015. 304 p.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas Abr. v. 19, n. 44, 1998.

BATISTA, Cristina Abranches Mota e MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed., Brasília: MEC, SEESP, 2006.

_____. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, A. L. L. et al. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasília**, Brasília 1990.

_____. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001.

_____. **Experiências educacionais inclusivas**: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEESP; 2008.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**, 2008: resumo técnico – Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Nota Técnica nº4/2013 / MEC / SECADI / DPEE**. Lei 12.764/2012. Brasília, DF, 21 mar. 2013.

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

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Cultura escolar e práticas sociais: episódios cotidianos da vida escolar e a transição para a adolescência **Educação e Pesquisa**, vol. 35, n. 2. São Paulo, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022009000200010>. Acesso em: 12 fev. 2017.

CARVALHO, Marília Pinto de. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, N, CARVALHO, M. P e VILELA, R. A. T. (Org.) **Itinerários de**

pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2003.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. A hipótese das representações sociais hegemônicas do trabalho docente. UNESA. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Vol. 10, n. 22, 2013.

CASTRO FILHO, José Aires; Contribuições da Psicologia para a Aprendizagem escolar. **REVISTA CONSTRUIR NOTÍCIAS**. Recife-PE; n. 05; Ano 1; p. 23-25; maio/jun. 2002.

CORREIA, Vasti Gonçalves de Paula. **Alunos com paralisia cerebral na escola:** linguagem, comunicação alternativa e processos de comunicativos. 2014. Tese de Doutorado (PPGE/CE) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

COTA, Flávia dos Santos. **Inclusão de alunos com Deficiência Intelectual:** articulações necessárias. 2016. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

CREESE, A; DANIELS, H.; NORWICH, B. **Teacher Support Teams in Primary and Secondary Schools**. London: Fulton, 1997.

DAMIANI, Magda Floriana. "Sem as reuniões a escola não existe! Não tem como!": estudo de caso de uma escola colaborativa. In: 27^a **Reunião Anual da Anped**, 27. Caxambu, 2004. *Anais...* Caxambu, 2004. p. 1-15. CD-ROM.

_____. A teoria da atividade como ferramenta para entender o desempenho de duas escolas de ensino fundamental. In: 29^a **Reunião Anual da Anped**, 29. Caxambu, 2006. *Anais...* Caxambu, 2006. p. 1-15. CD-ROM.

DI PASQUALE, Giovanna; MASELLI, Mariana. Pessoas com Deficiência e Escola: principais mudanças na experiência italiana. **Revista Educação e Realidade**. v. 39, n.3, 2014.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1984/1998.

_____. On human beings and their emotions: a process-sociological essay. **Theory, Culture & Society**, v. 4, 1987.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.

_____. **O processo civilizador:** uma história dos costumes. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Originalmente publicado em 1939). 1994b.

_____. **A sociedade de Corte**. Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Teoria simbólica**. Trad. Paulo Valverde. Oeiras: Celta, 1994 (original 1939).

_____. Escritos & Ensaio 1; Estado, processo, opinião pública. Trad. Sérgio Benevides; João Carlos Pijnappel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, n. 16, p. 181-191. Curitiba: UFPR, 2000.

GESUELI, Zilda Maria Oliveira da Paz. Língua(gem) e Identidade: a surdez em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 5 jul. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2014.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. **Tecendo redes, pescando idéias: (re)significando a inclusão nas práticas educativas na escola**. 2007. Tese (Doutorado), Centro de Pedagogia – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2007. 233 f.

GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. (Série Pesquisa em Educação). Rio de Janeiro: Editora EduERJ, 2011.

GLAT, Rosana; MAGALHÃES E. F. C. B.; CARNEIRO, R. Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: Ed. UEL, 1998. p. 373-378.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal**. 1994. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

GONÇALVES, Agda Felipe Silva; JESUS, Denise Meyrelles de. **A política de parceria para inclusão escolar nos municípios do estado do Espírito Santo**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/06.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2016.

GOTTI, M. O. **Integração e Inclusão: nova perspectiva sobre a prática da educação especial**. Em M. C. Marquezine; M. A. Almeida; E. D. O. Tanaka; N. N. R. Mori & E. M. Shimazaki (Orgs.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial** (pp. 365-372). Londrina: Ed. UEL, 1998.

HONORATO, Tony; GEBARA, Ademir. Convergências entre a teoria de Lev Semionovich Vigotski e de Norbert Elias. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, V.

29, n. 1, Campinas, jan./mar. 2012, p. 127-134.

HOSTINS, Regina C.L.; SILVA, Cristiane de; ALVES, Adriana G. Coletividade, Colaboração e Experiência: Pressupostos para a inclusão escolar e a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Teias**, v.17, n. 46, jul./set. 2016. p. 159-176.

HUNGER, Dagmar; ROSSI, Fernanda; NETO, Samuel de S. A teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor. **Educação e Pesquisa**. v. 37 n. 4. São Paulo, dez. 2011.

JESUS, Denise Meyrelles de. Dialogando com os contextos da realidade pela via da pesquisa ação: instituindo práticas educacionais inclusivas. In: **XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e culturas. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. v. 3. p. 215-225.

_____. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas? In: **III Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**, São Paulo, ago. 2007, p. 21.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 16 jun. 2015.

JESUS, Denise Meyrelles; ALMEIDA, Mariangela Lima de; SOBRINHO, Reginaldo Celio. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. Anais... Minicurso apresentado na **28ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu/MG, 2005. Disponível em: <28reuniao.anped.org.br/textos/minicursos/denise_meyrelles_jesus.doc>. Acesso em: 20 maio 2016.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BRAY, Cristiane Toller; ROSSATO, Solange Pereira Marques. "Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico". **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol. 15, n.2, Marília, maio/ago. 2009.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LOIOLA, Laura Jeane Soares Lobão. Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil. In: **28ª Reunião Anual da Anped**, 28. Caxambu, 2005. *Anais...* Caxambu, 2005. p. 1-16. CD-ROM.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA Alexander Romanovich. **Desenvolvimento Cognitivo**. São Paulo: Ícone,

1990.

MAIA, Helenice, FUMES, Neiza de Lourdes F., AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. **Formação, atividade e subjetividade**: aspectos indissociáveis da docência, (organizadoras). Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2013.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da S. **Inclusão, integração ou chaves da vida humana**. In: III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial. Diversidade na Educação: Desafio para o Novo Milênio. Foz do Iguaçu, 1998. Anais do congresso. Brasília: SEESP/MEC, 1998, p. 48-53.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Políticas públicas: articulação com a produção científica em Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, Rio de Janeiro, 2000.

_____. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, pp. 221-230, 2004.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 33, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000300002&lng=en&nrm=is_o>. Acesso em: 20 abr. 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie “Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular”. **Educar em Revista**, n. 41, Curitiba, jul./set. 2011.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.). **O Desafio das diferenças nas escolas**. (Sartoretto, Mara L.). Petrópolis/RJ: Editora Vozes Ltda., 2008.

_____. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus Editorial. Copyright 2004, 2015.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

NASCIMENTO, Alice Pilon. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado**: possibilidades, movimentos e tensões. 2013, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. Vygotsky e a teoria sociointeracionista do

Desenvolvimento. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/lev-vygotsky-teorico-423354.shtml>>. Acesso em: 9 mar. 2016.

NUNAN, D. **Introducing discourse analysis**. London: Penguin English, 1993.

NUNES, Débora Regina de Paula; NUNES, Leila Regina. Um breve histórico da pesquisa em comunicação alternativa na UERJ. In: M. GOMES; M. PELOSI; L. NUNES (Org.), **Um retrato da Comunicação Alternativa no Brasil**. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 19-32.

NUNES, Isabel Matos. **Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla: tensões e desafios**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo de. **Financiamento das instituições especializadas na política de educação especial no Estado do Espírito Santo**. (Dissertação de Mestrado). Centro de Educação – PPGE/UFES, 2016. 144 f.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Centro de Educação - **Revista Brasileira de Educação** – jan./fev./mar./abr. n. 28. 2005.

OLIVEIRA, Uillian Trindade. **A importância da arte na inclusão escolar e no desenvolvimento de pessoas com necessidades educativas especiais: deficiência intelectual**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação. Série Educação Infantil).

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental** – 3. ed. (Coleção educação contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PARRILLA, Angeles; DANIELS, Harry. **Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores**. São Paulo: Loyola, 2004.

PIZZI, Laura Cristina Vieira; ARAUJO, Isabela Rosália Lima de; MELO, Wanessa Lopes de. A precarização na sala de aula: reflexões sobre seus efeitos na ótica docente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 9, n. 18, 2012.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas** / Márcia Denise Pletsch - 2009. 254 f.

PLETSCH, Marcia Denise. & GLAT, Rosana. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado**. Artigo aceito para publicação na Revista Linhas Críticas da Unb, Brasília/DF, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Resolução COMEV/CED Nº 02/2016 **Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva.** Homologada Portaria SME n. 016/2016, em 13 jul. 2016, publicada no Diário Oficial do Município, em 27 jul. 2016.

_____. **SME/CFAEE.** Site da Prefeitura Municipal de Vitória. Secretaria de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br>> Acesso em: 23 jan. 2016.

SANTOS, Emilene Coco dos. **Entre linhas e letras de Rafael:** estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012. 193 f.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo infantil.** São Paulo: Memnon, 2003.

SIQUEIRA, Mônica Frigini. **Educação física, autismo e inclusão:** ressignificando a prática pedagógica. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SUGAYAMA, Sofia Mizuho Miura; KIM, Chong Ae; UTAGAWA, Cláudia Yamada; ALBANO, Lilian Maria José; BERTOLA, Débora Romeo; KOIFFMANN, Célia Prizskulnik; GONZALEZ, HAJAJ, Claudette. **Unidade de Genética Clínica do Instituto da Criança** "Prof. Pedro de Alcântara" do HC-FMUSP - São Paulo, 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 1985.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASSILIADES, Alejandro. **Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: sobre vínculos pedagógicos construidos en torno de la "carencia" cultural y afectiva.** IdIHCS (CONICET-UNLP) – UBA, Argentina – 2013.

VEIGA NETO, Alfredo José. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, A. M. M. et al. **Psicologia e Direitos Humanos:** educação inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do psicólogo, 2005. p. 55-70.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Completas:** fundamentos da defectologia. Tomo V. Trad. Lic. Ma. Del Carmen Ponce Fernández. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989a.

_____. **Pensamento e linguagem.** 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

_____. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In L.S.Vigotski. **Obras escogidas:** problemas del desarrollo de la psique (vol. 3). Madri: Visor (Originalmente publicado em 1931), 1995.

_____. **Obras Escogidas.** Vol. I. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC y Vysor Distribuciones, 1997.

- _____. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001
- _____. COLE, M. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **A formação social da mente.** São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1998.
- VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino.** 2014. Tese (Doutorado) São Carlos: UFSCar, 2014. 216 f.
- XAVIER, Amanda Vanessa de Oliveira. A Inclusão da Pessoa com Deficiência na Escola Regular – Disponível em:< <http://www.arcos.org.br/artigos/a-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia-na-escola-regular>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- ZANELLA Andréa Vieira; SIQUEIRA Maria Juracy Toneli; LHULLIER Louise Amaral; MOLON Susana Inês. Copyright © 2008 desta edição on-line: **Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.** Ano da última edição: 1997.
- ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (Org.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1998. p. 207-223.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO POLÍTICA E SOCIEDADE

Pesquisadores Responsáveis: REGINALDO CELIO SOBRINHO; HELEN MALTA VALLADÃO

Endereço: PRAÇA WOLGHANO NETTO, 400/104 – JARDIM DA PENHA, VITÓRIA/ES - CEP: 29060-840

Fone: (27) 99946 3990; 3227 8367

E-mail: rsobrinho2009@hotmail.com / helen.valladao@yahoo.com.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: TRABALHO DOCENTE NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA/DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SÍNDROME DE EDWARDS. Essa pesquisa pretende analisar dilemas, desafios e possibilidades no trabalho docente realizado com alunos diagnosticados de transtorno do espectro autista/deficiência intelectual e síndrome de Edwards, matriculado nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pertencente ao sistema municipal de ensino de Vitória/ES. Tendo como base o aporte metodológico da pesquisa-ação colaborativo-crítica, pretendo a partir de observações participantes e entrevistas semi estruturadas, sistematizar dados relativos ao número de estudantes com diagnóstico de transtorno do espectro autista/deficiência intelectual e síndrome de Edwards, matriculados em escolas públicas de ensino comum pertencente ao sistema educacional do município de Vitória; identificar a existência de ações articuladas entre setores públicos e/ou secretarias municipais na oferta de serviços e de espaços qualificados às demandas educativas dos estudantes com diagnóstico de transtorno do espectro autista/deficiência intelectual e síndrome de Edwards; conhecer a organização do processo de ensinar e de aprender vividos por alunos e por profissionais do ensino que integram o espaço empírico da nossa investigação; atuar em contexto, colaborando no trabalho dos professores do ensino comum e do professor especialista; construir, colaborativamente, práticas pedagógicas que respondam às demandas educativas dos estudantes da turma e, em especial, do estudante com

diagnóstico de transtorno do espectro autista/deficiência intelectual e síndrome de Edwards.

Vale destacar que esta pesquisa está vinculada ao estudo **POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO COMUM: UM ESTUDO COMPARADO DE SISTEMAS EDUCATIVOS BRASILEIROS E MEXICANOS**, coordenado pelo prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho, financiado pelo CNPq e que objetiva analisar a processualidade das políticas de acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino comum em três municípios brasileiros (Vitória/ES; Vila Velha/ES e São Mateus/ES) e em um município mexicano (Xalapa/VC).

Entre as contribuições deste estudo ressaltamos a possibilidade de produzir conhecimentos no campo da Educação Especial, que nos auxiliem numa melhor compreensão sobre as políticas de garantia de serviços de apoio pedagógico especializado e/ou de outros serviços que, integrados às atividades do ensino comum, favoreçam a apropriação do conhecimento escolar por alunos público-alvo da educação especial.

O estudo não apresenta riscos para seres humanos.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, no Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo **“POLÍTICAS DE ACESSO E DE PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO COMUM: UM ESTUDO COMPARADO DE SISTEMAS EDUCATIVOS BRASILEIROS E MEXICANOS”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitoria, _____ de _____ de 2016.

PARTICIPANTE:

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: _____

PESQUISADOR:

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: _____

TESTEMUNHA:

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: _____

ROTEIRO PARA COLETA DE DADOS DE VITÓRIA/ES

Destaques a serem acrescentados no relatório dos dados coletados.

1. História da Ed. Especial no município.
2. Analisar documentos/legislações (Resolução, Portaria, etc.) que regulamentam o setor. Observar nomenclaturas utilizadas para se referir ao setor, como a legislação/doc. Que se refere à Ed. Especial.
3. Caracterização da estrutura e organização do setor de educação especial.
4. Qual a dinâmica de funcionamento: interno, acompanhamento às escolas/professores/alunos/famílias, articulação com os outros setores da SME (EI, EF, EJA, Outros)?
5. Articulação com outros setores/secretarias
6. Número de professores efetivos e contratados da educação especial. Forma de contratação
7. Número de CEMEI e EMEF na tabela de escolas no bairro pesquisado.
8. Quantitativo de estudantes: CEMEI e EMEF. Número de matrículas. Escolas referência
9. Parcerias: Integrarte, Brincarte, vale social e outros que aparecerem (destacar o público alvo). .
10. Plano de trabalho. Política e outros.

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

PROFESSORA DO ENSINO COMUM

- 1) Como você pensa a inclusão escolar de crianças público alvo da Educação Especial e como avalia suas potencialidades?
- 2) Como avalia e percebe o apoio de outros profissionais da escola? Você destacaria algo sobre esse apoio recebido? Como pode ser o apoio desses profissionais?
- 3) Como avalia as práticas pedagógicas que você desenvolve com os alunos Luan e Henrique?
- 4) Como são realizadas as avaliações de Luan e Henrique?
- 5) Que sugestão você daria para aprimorar o trabalho realizado pela educação especial nesta escola?
- 6) A escola conta com o apoio e o desenvolvimento de ações originadas da parceria entre secretarias (saúde, educação, assistência social)?

PROFESSORA ESPECIALIZADA

- 1) Como você pensa a inclusão escolar de crianças público alvo da Educação Especial e como avalia suas potencialidades?
- 2) Você tem apoio de outros profissionais da escola?
- 3) Como é feita a avaliação dos alunos público alvo da educação especial nesta escola?
- 4) Seu trabalho é somente colaborativo ou também realiza o Atendimento Educacional Especializado com os alunos do contra turno?
- 5) Você conta com a parceria da equipe gestora da escola (diretor, pedagogo) ou de outros profissionais da educação especial que atuam na escola?
- 7) Comente sobre o Plano de Trabalho Individualizado realizado com os alunos público alvo da educação especial do 4º Ano. O que ele tem mostrado? Como ele tem colaborado no desempenho do seu trabalho como especialista em Educação Especial?
- 8) Que sugestão você daria para aprimorar o trabalho realizado pela equipe da Educação Especial nesta escola?
- 9) A escola conta com o apoio e o desenvolvimento de ações originadas entre secretarias (saúde, educação, assistência social)?

PEDAGOGA

- 1) Como você pensa a inclusão escolar de crianças público alvo da Educação Especial e como avalia suas potencialidades?
- 2) Como avalia e percebe o apoio de outros profissionais da escola? Você destacaria algo sobre esse apoio recebido? Como pode ser o apoio desses profissionais?
- 3) Como avalia as práticas pedagógicas que são desenvolvidas com os alunos Luan e Henrique do 4º Ano?
- 4) Como você avalia os processos de aprendizagem desses alunos?
- 5) Que sugestão você daria para auxiliar o trabalho docente?
- 6) Como o planejamento é realizado com o professor do ensino comum e com a professora especializada? Com que frequência acontece?
- 7) A escola conta com o apoio e o desenvolvimento de ações originadas da parceria entre secretarias (saúde, educação, assistência social)?

EXMA. SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES**SRA. ADRIANA SPERANDIO**

Vitória/ES, 15 de julho de 2016

HELEN MALTA VALLADÃO, funcionária deste Município, mestranda da linha de pesquisa DIVERSIDADE E PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS/UFES vem, respeitosamente, requerer autorização para realizar pesquisa em campo em uma escola do Ensino fundamental desse Sistema de Ensino, ainda a ser definida.

Além de requerer autorização ao acesso a documentos e dados referentes a educação especial por parte da coordenação da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEME). A referida pesquisa que está sendo desenvolvida apresenta o seguinte tema:

Esse estudo faz parte de uma pesquisa intitulada “Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos”, conduzida pelo grupo de pesquisa Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar, vinculado à linha de Pesquisa: Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas (PPGE/UFES). A pesquisa, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq é coordenada pelos professores: Dr. Reginaldo Célio Sobrinho, Dr. Edson Pantaleão e Dr^a Maria das Graças Carvalho Silva de Sá.

Nos colocamos à disposição de V. Exa. para quaisquer outros esclarecimentos que se fizerem necessários.

Nestes Termos,

Pedimos Deferimento.

HELEN MALTA VALLADÃO – mestranda da UFES/PPGE

REGINALDO CÉLIO SOBRINHO – professor da UFES/PPGE