



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO
PRÁTICAS EDUCATIVAS E DIVERSIDADE**

LAÍS VENÂNCIO DE MELO

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MEDIAÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES E
PRÁTICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)**

CAMPINA GRANDE-PB

2018

LAÍS VENÂNCIO DE MELO

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MEDIAÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvia Roberta da Mota Rocha

CAMPINA GRANDE-PB

2018

M528d Melo, Laís Venâncio de.
Deficiência intelectual e mediação docente : concepções e práticas no atendimento educacional especializado (AEE) / Laís Venâncio de Melo. – Campina Grande, 2018.
259 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.
"Orientação: Profa. Dra. Silvia Roberta da Mota Rocha".
Referências.

1. Deficiência Intelectual. 2. Concepções de Professores – Atendimento Educacional Especializado. 3. Atendimento Educacional Especializado - Mediação. I. Rocha, Silvia Roberta da Mota. Título.

CDU 376-056.36(043)

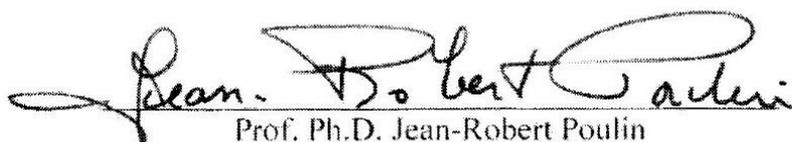
LAÍS VENÂNCIO DE MELO

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MEDIAÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

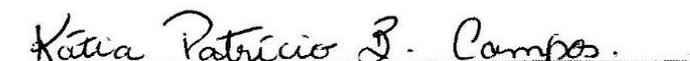
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 18/04/2018.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Ph.D. Jean-Robert Poulin

Professeur associé Université du Québec à Chicoutimi
Universidade Federal do Ceará (UFC)


Profª. Drª. Kátia Patrício Benevides Campos
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)


Profª. Drª. Silvia Roberta da Mota Rocha (Presidente)

DEDICATÓRIA

Àquele cuja presença abrilhanta minha vida,

S. M.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela graça e sabedoria.

Ao Programa de Pós-graduação de Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), pela oportunidade de formação.

À professora Silvia Roberta da Mota Rocha, pela notável orientação na construção desse trabalho.

Às professoras, estudantes e responsáveis, pela fundamental participação.

À família, pelo apoio incondicional.

Aos amigos, pelo incentivo constante.

*É o mundo que me envolve?
Ou sou contorno seu?*

Cecília Meireles

RESUMO

O direito público subjetivo à educação se encontra positivado no ordenamento jurídico brasileiro, mas ainda enfrenta limites quanto à sua incorporação nas práticas sociais escolares. Barreiras arquitetônicas, comunicacionais e, sobretudo, atitudinais causam prejuízos em relação ao acesso e à permanência na escola, com apropriação dos saberes escolares, por parte do coletivo dos indivíduos em situação de deficiência. Nesse contexto, a análise da dimensão subjetiva da educação assume posição relevante, o que justifica esta pesquisa, de caráter qualitativo e matriz sócio-histórica. O objetivo geral foi analisar as concepções de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) acerca da deficiência e da deficiência intelectual e suas implicações para a mediação pedagógica em contexto de ensino-aprendizagem do AEE. Além dos docentes, participaram da pesquisa sujeitos em atendimento no AEE e seus responsáveis. Os instrumentos foram questionários, entrevistas semiestruturadas e observações participantes de sessões do AEE, cujos dados foram analisados sob perspectivas de pedagogias crítico-dialéticas. A partir da análise dos dados, constatamos a hibridização de paradigmas sobre a deficiência, com forte presença de aspectos da privação cultural, e o frágil conhecimento sobre a deficiência intelectual, configurado majoritariamente pelos saberes de experiência, os quais influenciam na produção dos tipos de mediação evasiva e coercitiva. Com menor incidência, observamos o paradigma da construção social e a definição da deficiência intelectual com melhor conceituação, que interferem na construção do tipo de mediação exitosa e qualificada nas interações sociais do AEE. As implicações pedagógicas da pesquisa apontam para a necessidade de produção de políticas de formação docente melhor qualificada, que tematizem as concepções de deficiência e de deficiência intelectual e o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos em situação de deficiência intelectual, e que ressaltem os modos pelos quais as concepções e mediações docentes escolares impactam a sua constituição intersubjetiva, intensificando a reprodução escolar da ideologia da deficiência/normalidade ou problematizando-a, com a contribuição da escola e dos docentes enquanto agentes sociais imprescindíveis à construção do modelo incluyente escolar em sociedades desiguais.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Concepções. Mediação. AEE.

ABSTRACT

The subjective public right to education is in the Brazilian legal system, but still faces limits on its incorporation into school social practices. The architectural, communication and, above all, the attitudinal barriers cause damages in relation to access and permanence in school, with the appropriation of the school knowledge, by the individuals in situation of disability. In this context, the analysis of the subjective dimension of education assumes a relevant position, which justifies this qualitative and socio-historical approach. The general objective was to analyze the conceptions of teachers of the Specialized Educational Assistance (AEE) about the disability and the intellectual disability and its implications for pedagogical mediation in the teaching-learning context of AEE. These teachers, the students and their parents were the subjects of our research. The instruments were questionnaires, semi-structured interviews and participant observations from AEE sessions, whose information were analyzed under perspectives of critical-dialectical pedagogies. Based on data analysis, we have observed the hybridization of paradigms on disability, with a strong presence of aspects of cultural deprivation, and the fragile knowledge about intellectual deficiency, configured mainly by experiential knowledge, which influence the production of types of mediation evasive and coercive. The paradigm of social construction and the definition of intellectual disability by the difficulties in the triad of cognitive functioning, adaptive behavior and social aspects, which arise with less incidence and interfere in the construction of the type of successful and qualified mediation in the social interactions of AEE. The pedagogical implications of the research point to the need to produce better qualified teacher education policies that focus on the conceptions of disability and intellectual disability and the cognitive development of ISDI, and which highlight the ways in which teacher conceptions and mediations impact the intersubjective constitution of the subjects, intensifying the school reproduction of the ideology of the deficiency/normality or problematizing it, with the contribution of the school and the teachers as social agents essential to the construction of the school model in unequal societies.

Keywords: Intellectual Disability. Conceptions. Mediation. AEE.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Matrícula inicial na Educação Especial (Censo Escolar 2014)	20
Quadro 2	Matrículas de estudantes em situação de deficiência nas etapas de ensino em classes comuns	21
Quadro 3	Informações gerais sobre formação e atuação profissional	39
Quadro 4	Síntese da pedagogia da negação	53
Quadro 5	Implicações da concepção da deficiência enquanto construção social	58
Quadro 6	Concepção docente de deficiência	106
Quadro 7	Fatores produtores da deficiência	127
Quadro 8	Conceituação da deficiência intelectual	154
Quadro 9	Caracterização da deficiência intelectual	160
Quadro 10	Conceituação dos fatores extracognitivos	169
Quadro 11	Caracterização do ISDI1	180
Quadro 12	Caracterização do ISDI2	181
Quadro 13	Caracterização do ISDI3	182
Quadro 14	Caracterização do ISDI8	183
Quadro 15	Caracterização da mediação quanto aos aspectos funcionais	185
Quadro 16	Episódio interativo 1	187
Quadro 17	Episódio interativo 2	190
Quadro 18	Episódio interativo 3	192
Quadro 19	Episódio interativo 4	194
Quadro 20	Episódio interativo 5	196
Quadro 21	Caracterização predominante da mediação docente	197
Quadro 22	Caracterização da mediação quanto aos fatores extracognitivos	198
Quadro 23	Episódio interativo 6	199
Quadro 24	Episódio interativo 7	201
Quadro 25	Episódio interativo 8	202
Quadro 26	Episódio interativo 9	205
Quadro 27	Episódio interativo 10	209
Quadro 28	Episódio interativo 11	210
Quadro 29	Episódio interativo 12	211
Quadro 30	Diversidade e frequência de procedimentos	213
Quadro 31	Aproximações entre concepções e práticas docentes	214

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Paradigmas conceituais predominantes	107
Tabela 2	Apropriação conceitual	108
Tabela 3	Apropriação conceitual predominante	109
Tabela 4	Apropriação conceitual sobre a conceituação da deficiência intelectual	155
Tabela 5	Apropriação conceitual sobre a caracterização da deficiência intelectual	160
Tabela 6	Apropriação conceitual sobre a conceituação dos fatores extracognitivos	169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ADIN	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AIDDS	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BC	Boa Conceituação
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESB	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CONFENEN	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CScd	Construção social crítico-dialética
CSpós	Construção social pós-crítica
DI	Deficiência Intelectual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EC	Excelente Conceituação
FC	Frágil Conceituação
FPS	Funções Psicológicas Superiores
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISD	Indivíduos em situação de deficiência
ISDI	Indivíduos em situação de deficiência intelectual
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDH	Modelo de Desenvolvimento Humano
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas

P	Professora
PC	Privação cultural
PCCS	Privação cultural e construção social
PMCG	Prefeitura Municipal de Campina Grande
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPH	Processo de Criação de Incapacidade
QI	Quociente de inteligência
R	Responsável
RIPPH	Rede Internacional sobre o Processo de Criação de Incapacidade
SEDUC	Secretaria de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I: A PESQUISA DE CAMPO: CONTEXTUALIZAÇÃO, SUJEITOS PARTICIPANTES E PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS	17
1 JUSTIFICATIVA	17
1.1. Os índices da Educação Especial no Brasil: o que revelam?	19
1.2 O respaldo legal da Educação Especial no Brasil: como se configura?	22
2 PESQUISAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E OS PROCESSOS DE ENSINO APRENDIZAGEM NA ESCOLARIZAÇÃO DOS ISDI	31
3 OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA	34
4 METODOLOGIA: PARTICIPANTES E PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS	35
CAPÍTULO II: OS PARADIGMAS DA DEFICIÊNCIA, A DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E A MEDIAÇÃO DOCENTE	44
1 OS PARADIGMAS DA DEFICIÊNCIA	44
1.1 A produção da diferença em des(igualdade): os diversos feitos des(iguais)	45
1.2 A deficiência enquanto privação cultural	48
<i>1.2.1 As consequências da concepção da deficiência enquanto privação cultural</i>	50
1.3 A deficiência enquanto construção social	55
<i>1.3.1 As implicações da concepção da deficiência enquanto construção social</i>	57
<i>1.3.2 As perspectivas crítico-dialética e pós-crítica sobre a deficiência</i>	61
2 DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: CONCEITUAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO	68
2.1 Perspectivas construtivista e sócio-histórica do desenvolvimento intelectual	68
2.2 A conceituação da deficiência intelectual	76
2.3 A caracterização da deficiência intelectual	77
3 A MEDIAÇÃO DOCENTE E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS EM RELAÇÃO À DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	84
CAPÍTULO III: A COMPREENSÃO DOCENTE SOBRE OS PARADIGMAS DA DEFICIÊNCIA E A CONCEITUAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	104
1 CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE OS PARADIGMAS DA DEFICIÊNCIA	104
2. CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	154
3. CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE OS FATORES EXTRACOGNITIVOS	168

CAPÍTULO IV: A MEDIAÇÃO DOCENTE SOBRE OS ASPECTOS FUNCIONAIS E OS FATORES EXTRACOGNITIVOS DO DESENVOLVIMENTO	179
CONSIDERAÇÕES	216
REFERÊNCIAS	219
APÊNDICE A – Questionário (Professores do AEE)	236
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada (Professores do AEE)	238
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada (Responsáveis pelos ISDI)	241
APÊNDICE D – Roteiro de observação: ensino-aprendizagem	243
APÊNDICE E – Roteiro de observação: posição do sujeito	244
APÊNDICE F – TCLE (Professores do AEE)	245
APÊNDICE G – TCLE (Responsáveis pelos ISDI)	248
APÊNDICE H – Cronograma da pesquisa	251
APÊNDICE I – Material de P1 (numerais)	252
APÊNDICE J – Material de P1 (letras)	253
APÊNDICE K – Material de P2 (cômodos de casa)	254
APÊNDICE L – Material de P3 (lista de palavras com CH)	255
APÊNDICE M – Material de P8 (jogo digital para escrita de nome próprio)	256
APÊNDICE N – Material de P8 (peças de jogo para relação quantidade/numeral)	257
ANEXO A – Autorização do Comitê de Ética	258
ANEXO B – Localização geral das escolas participantes	259

INTRODUÇÃO

Muitas velas. Muitos remos.
 Âncora é outro falar...
 Tempo que navegaremos
 não se pode calcular [...]
 Nem tormenta nem tormento
 nos poderia parar.
 (Muitas velas. Muitos remos.
 Âncora é outro falar...)
 Andamos entre água e vento
 procurando o Rei do Mar.
 (Cecília Meireles)

Ansiedade e curiosidade marcaram o início de minha trajetória como professora do 1º ano do ensino fundamental, e, como todo início gera expectativa, esse começar não foi diferente. Diante da responsabilidade de orientar minha¹ primeira turma como docente efetiva, confesso que foi tamanha a inquietude naquele segundo semestre do ano de 2015.

Chegou o dia de conhecer a turma, finalmente. No total, 25 alunos. Crianças surpresas e inquietas com a mudança de professora. Ao longo do dia, percebi duas crianças com características bastante específicas. Aos desafios já postos a mim, somaram-se outros. Pensei: “Mais um grande desafio! Serei professora também de duas crianças em situação de deficiência”. Uma delas tinha diagnóstico de dislexia e hiperatividade; outra, de esquizofrenia.

Mas por que o fato me atingiu? Por que inúmeras inquietações me envolviam? Certamente pela junção de vários fatores. Em primeiro lugar, eu não tinha formação continuada sobre o tema, pois mesmo participando das reuniões bimestrais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e das orientações para professores do município realizadas semestralmente, naquele período nenhuma delas abrangeram a Educação Especial, inclusive para indivíduos em situação de deficiência intelectual² (ISDI).

Em segundo lugar, as concepções dos profissionais na escola eram diferenciadas. A maioria demonstrava apreensão pela presença de indivíduos em situação de deficiência (ISD), alguns chegavam até a rejeitá-los, afirmando veementemente que o lugar delas não era na escola e nas classes regulares, mas nos “espaços especiais”. Cheguei a ouvir afirmações

¹ Em todo o texto utilizaremos a primeira pessoa do plural, exceto aqui, por se tratar de um relato pessoal.

² Doravante, mencionados neste texto como ISDI. Se nos referirmos aos indivíduos em situação de deficiência no geral, utilizaremos a sigla ISD.

como: “– Com eles, é só enxugar gelo” e “– Na linguagem popular: eles são ‘doidin’, ‘doidin!’”. O efeito dessas afirmações foi o paralelismo entre o desconforto e a determinação de pensar e agir diferente.

Em terceiro lugar, eu me sentia em uma situação desafiadora, que deveria enfrentar com postura ética, competente e humana na relação com a diversidade e a inclusão. Lembrei-me do estágio no 1º ano do ensino fundamental realizado em 2014, e da ação pedagógica com um ISDI da turma. Recordei-me sobre o que deveria fazer. Necessitava conhecer aquelas crianças, suas características, dificuldades, destrezas e potencialidades para possibilitá-las melhor desempenho educativo e planejar situações de ensino-aprendizagem conforme as necessidades evidenciadas. Então, retornei às leituras das disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como a de “Educação Especial” e “Alfabetização e Letramento”, e busquei nos referenciais teóricos as orientações que precisava (ARROYO, 2008; LONGMAN, 2002; MOTA ROCHA, 2002; POULIN, 2010, entre outros).

Os resultados do trabalho com os ISDI da turma de minha responsabilidade foram diferenciados: com uma das crianças foi mais positivo, houve maiores avanços, enquanto com a outra identifiquei progressos menos expressivos mediante avaliações de aprendizagem quanto ao desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo. Essa experiência me permitiu maior aproximação sobre a temática, e ampliou meu interesse quando, no ano de 2016, em uma outra turma, continuou o desafio de ser professora de mais um ISDI, desenvolvendo novas estratégias melhor condizentes para a qualidade da vida social e escolar desse sujeito.

Ser professora desses indivíduos, construir interações dia-a-dia, planejar e realizar atividades no cotidiano, desenvolver a participação e cooperação entre todos os estudantes, motivar a autoestima, as habilidades e os aspectos afetivos e emocionais foram vivências que me permitiram aprendizados valiosos. Dentre eles, está a aprendizagem de que suas dificuldades têm causas múltiplas, inclusive influências externas, que podem minimizar ou maximizar os desdobramentos das diferenças.

Foi a partir desse contexto que o objeto da presente pesquisa emergiu, pois me pôs imersa na Educação Especial. No decorrer dessas experiências, questionei-me sobre vários aspectos acerca daquela realidade: Quais são os referenciais legais para a Educação Inclusiva/Especial e para a Educação Especial? Há distância entre a legislação e as práticas pedagógicas? Como agir efetiva e satisfatoriamente para a incorporação do respaldo legal nas práticas escolares? De que forma tem ocorrido a escolaridade dos ISD? Os profissionais no

cotidiano escolar ainda segregam os direitos humanos ou compreendem os ISD também como sujeitos de direito? Quais fatores têm influenciado as intervenções docentes com esses indivíduos? Quais são as concepções sobre a deficiência que tem prevalecido? Os professores têm sido assistidos? Como tem sido sua formação inicial e continuada? Essas foram algumas das questões que me fizeram debruçar sobre o assunto e refletir sobre as razões pelas quais o processo de inclusão social nas escolas ainda é difícil, mesmo prevista por lei e sendo fundamental em sociedades democráticas.

Continuo minha experiência como docente de crianças em situação de deficiência, e o desenvolvimento deste trabalho é parte essencial de minha trajetória enquanto professora aprendiz. Não serão os desafios que vão me “parar” ao velejar entre a “água”, as ondas e o “vento”, a segurança e a dúvida, as certezas e incertezas, os obstáculos, a confiança e a responsabilidade. As “muitas velas”, os “muitos remos”, as motivações e os objetivos terão poder de enobrecer essa experiência de navegar, tão igual a de pesquisar. A pertinência desse roteiro nos move a procurar o “Rei do Mar”, tal como as respostas às questões que motivam o desenho dos mapas que a essa viagem conferem todo o sentido.

Organizamos este trabalho em quatro capítulos, de modo que apresentamos no primeiro nosso objeto de estudo, justificativa, objetivos e metodologia; no segundo, discutimos os referenciais teóricos da pesquisa; no terceiro, analisamos a compreensão docente sobre a deficiência e a deficiência intelectual; e, no quarto, analisamos a mediação docente sobre os aspectos funcionais e os fatores extracognitivos do desenvolvimento.

CAPÍTULO I

A PESQUISA DE CAMPO: CONTEXTUALIZAÇÃO, SUJEITOS PARTICIPANTES E PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS

Com o objetivo de esclarecer a pesquisa, organizamos este capítulo em três sessões de modo a elucidar o objeto de estudo, a justificativa, os objetivos, a problematização e a metodologia. Na primeira sessão, apresentamos o contexto da escolarização dos ISD, incluindo reflexões sobre a legislação brasileira e as violações do direito subjetivo à educação, bem como pesquisas importantes realizadas na área, que motivam a construção do conhecimento e da ação social com referência à temática.

Na segunda sessão, evidenciamos o objeto de estudo a ser analisado, qual seja as concepções docentes e a mediação de professores no Atendimento Educacional Especializado (AEE), tratando sobre a problematização da pesquisa, os objetivos, as questões que nos direcionaram, assim como o valor e a contribuição social de nossa investigação. Por fim, na terceira sessão, explanamos a respeito da metodologia da pesquisa, da abordagem sócio-histórica, dos sujeitos participantes, das questões éticas envolvidas, e dos instrumentos de produção dos dados e de sua análise.

1 JUSTIFICATIVA

O tratamento destinado aos ISD reflete a estrutura econômica, social e política das diversas formações sociais nas sociedades ocidentais. A história da Educação Especial, marcada pelos estágios³ do desenvolvimento quanto ao atendimento a esses sujeitos (estágios da negligência, institucionalização, integração e inclusão escolar) evidencia o contexto de embate e tensão entre os modelos excludente e includente de sociedade e escola. Inicialmente, predominava uma concepção patológica e clínica da deficiência, produtora de segregação e isolamento, com tentativas de reabilitação; e, posteriormente, surgiram experiências de educabilidade, com o intuito de cura e eliminação da deficiência (MOTA ROCHA, 2002; KASSAR, 2012; CARVALHO, 2007; GOFFMAN, 1988; MANTOAN, 2002; MIRANDA,

³ Para uma compreensão detalhada a respeito dos estágios na história ocidental, incluindo reflexões sobre os influentes econômicos e políticos, bem como suas consequências pedagógicas, ver Goffman (1988); Kassar (2012); Mantoan (2002); Miranda (2003) e Poulin (2010).

2003; POULIN, 2010). Para que se compreenda o contexto da escolarização dos ISD, é preciso, portanto, entender esses modelos e suas concepções sobre escola, sujeito e sociedade.

O modelo excludente concebe a escola a partir da tradicional escola republicana francesa, que se caracteriza por uma educação única e igual para todos, propagada como igualdade, mas efetivada como uniformização, configurando uma educação que serve mais à legitimação da marginalidade social do que à ampliação das oportunidades educacionais para essa população. Essa escola ainda se constitui como instrumento de controle social das massas, e entendendo a educação como mercadoria, tem por função a formação de mão-de-obra qualificada atendendo às pressões econômicas do mercado de trabalho. Ademais, constitui-se como um espaço de privilégios de alguns, que estejam em situação de poder, em detrimento de outros (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011; MOTA ROCHA, 2002; MIRANDA, 2003).

A concepção de sujeito, especialmente dos ISD, centra-se na ideia de resíduo previsível, facilmente descartável. As relações sociais são firmadas por preferências, sustentadas por uma concepção de sociedade que mina a cidadania, na medida em que compreende o pobre como objeto de favor e não como sujeito de direito e, conseqüentemente, “prevalece uma relação desigual entre os sujeitos de classes” (MOTA ROCHA, 2002, p. 128).

Em contraposição, o modelo includente concebe a escola como palco de participação popular, espaço de socialização, no qual o projeto político-pedagógico se aproxima dos interesses de diferentes indivíduos. A educação é entendida como direito subjetivo de todos, detentores de dignidade, da condição de gente, do direito de ter acesso e de participar das políticas públicas, independentemente de suas diferenças de etnia, classe, idade, posição social, religião, opção sexual, escolaridade ou posição política. Nessa direção, uma importante função social da escola é a construção da sociabilidade democrática e a transformação dos direitos formalizados nas leis em práticas sociais intraescolares. Por isso, busca-se “a construção de atitudes de negociação de interesses e conflitos de grupos sociais plurais, com as suas visões de mundo antagônicas” (MOTA ROCHA, 2002, p. 190).

Além disso, concebe o sujeito pela categoria de indivíduo e não de pessoa, reconhecendo o princípio moderno do igualitarismo: “os indivíduos têm, na condição humana, a igualdade fundamental que não deve ser abolida por qualquer outro princípio” (MOTA ROCHA, 2002, p. 195), diferentemente da segunda categoria em que o respeito e a valorização do ser humano se torna relativo segundo critérios de cor, origem social, *status*, escolaridade. A concepção de sociedade predominante é a hierárquica, na qual mesmo

existindo a hierarquia, há princípios aplicados universalmente, que traduzem um modo democrático de se relacionar.

Essa concepção se opõe à perspectiva hierarquizada, em sociedades como a nossa, nas quais a aplicabilidade dos princípios varia de pessoa para pessoa. É por isso que a efetivação das práticas educacionais inclusivas não será garantida somente por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os ISD, porque sua presença física não é garantia de inclusão. O desafio, portanto, é a construção de um modelo incluyente que se oponha a estes mecanismos marginalizadores que refletem a dificuldade, a indiferença e/ou a recusa de transformação das deterioradas condições sociais de ensino⁴, rumo ao modelo de escola incluyente (MIRANDA, 2003; MOTA ROCHA, 2002).

O embate e a transição entre modelos de sociedade e escola nos permite introduzir a preocupante temática que envolve a pesquisa e entender a necessidade de estudos na área que respondam as questões subjacentes à escolarização dos ISD, que reflitam e contribuam para uma maior compreensão sobre a realidade educacional desses sujeitos. Enfim, que sejam contributos sociais valiosos, especialmente, em um contexto preocupante de ausência e evasão escolar, como veremos a seguir.

1.1 Os índices da Educação Especial no Brasil: o que revelam?

O estudo sobre a escolarização dos ISD exige o conhecimento acerca dos indicadores estatísticos⁵ e da demanda populacional que se tem a atender, visto que cabe aos municípios e estados conhecerem a realidade social, a fim de mapearem as necessidades e a disponibilidade de recursos, desenvolvendo uma análise diagnóstica e um planejamento estratégico, viabilizando “ações possíveis, responsáveis e eficientes na promoção do acesso e permanência do aluno no contexto escolar, de seu acesso ao conhecimento e da efetivação da aprendizagem” (ARANHA, 2004, p. 55).

O Censo Escolar de 2014, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelou crescimento em relação às matrículas de ISD

⁴ Mota Rocha (2002), em sua tese de Doutorado, observa que os indivíduos parecem estar inseridos em relações pedagógicas nas quais existem tarefas de ensinar e não relações de ensino, assim, alerta para as deterioradas condições sociais de ensino presentes no âmbito educativo.

⁵ É preciso refletir sobre as limitações imbricadas nos índices sociais que envolvem a conceituação de algum tipo de deficiência. Como veremos no capítulo II, a deficiência intelectual é uma intrincada condição, que nos leva a ponderar os levantamentos populacionais, seja pela ausência de diagnósticos, seja pela existência de diagnósticos equivocados devido sua complexidade, seja pela fragilidade de trabalho interdisciplinar na produção desses dados, que indicam, inclusive, o descaso histórico relacionado ao tema, em particular sobre a deficiência intelectual.

na educação básica comum.⁶ Em 1998, cerca de 200 mil desses estudantes estavam matriculados, sendo apenas 13% em classes comuns. Esse número cresceu para quase 900 mil matrículas e 78,8% delas em turmas comuns, que corresponde a mais de 698 mil estudantes. Desses educandos, um total de 291.613 estão no âmbito municipal e 1,90% são de estudantes em situação de deficiência visual; 9,81% em deficiência auditiva; 17,52% em deficiência física e 70,77% em deficiência intelectual, sendo destes, portanto, o maior índice (BRASIL, 2014).

No estado da Paraíba, também houve o aumento de matrículas nas escolas regulares. O Censo Escolar de 2014 identificou 16.551 alunos, número maior do que o registrado em 2010, quando eram 10 mil. Em 2014, o número de estudantes matriculados em classes comuns correspondia a 95,3% da porcentagem de matrículas. O contexto da cidade de Campina Grande é semelhante. De 2010 a 2014, o crescimento de matrículas foi de 29,8%, dos 1.599 sujeitos atendidos, 1.574 deles estavam frequentando classes comuns, alcançando, portanto, 98,4% de alunos em classes comuns, como se pode verificar a seguir (QUADRO 1) (BRASIL, 2010; 2013; 2014).

Quadro 1 – Matrícula inicial na Educação Especial (Censo Escolar 2014)

Matrícula inicial na Educação Especial (Alunos de escolas especiais, classe especiais e incluídos)			Matrícula inicial na Educação Especial (Alunos incluídos em classes comuns)		
Brasil	Paraíba	Campina Grande	Brasil	Paraíba	Campina Grande
886.815	16.551	1.599	698.768 (78,8%)	15.773 (95,3%)	1.574 (98,4%)

Fonte: Autoria própria. Quadro construído com base no Censo Escolar de 2014 do INEP (BRASIL, 2014).

Nota: Os valores foram contabilizados de modo que um mesmo aluno pode ter duas matrículas de escolarização.

O crescimento significativo das matrículas inclusivas na educação básica foi um fator de relevância em termos de acesso ao atendimento educacional dos ISD. Entretanto, seria necessário analisar se este expressivo aumento significa ou não crescimento estatisticamente relevante do grupo populacional quanto ao atendimento global e às diferentes etapas e modalidades da educação básica. Para alcançar esses dados, seria desejável obter a taxa de escolarização dos indivíduos entre 4 e 17 anos com algum tipo de deficiência, com altas habilidades/superdotação e com transtornos globais do desenvolvimento, que frequentassem a escola em relação ao total da população do mesmo grupo etário. Porém, o Brasil ainda não conta com indicadores para definir a exata situação escolar desta população, pois o IBGE e o

⁶ Para o INEP, os alunos que configuram os dados com relação à deficiência, são crianças e jovens em situação de deficiência física, mental, intelectual e, ainda os que apresentam superdotação e altas habilidades (BRASIL, 2010).

INEP não possibilitam esses dados. Assim, apenas aproximações podem ser calculadas mediante as informações disponíveis (RIBEIRO, 2014).

Havia, em 2012, conforme declaração do Ministério da Educação (MEC), aproximadamente 200 mil crianças e adolescentes em situação de deficiência, de altas habilidades/superdotação e de transtornos globais do desenvolvimento, ainda fora das salas de aula, configurando a demanda ainda reprimida no Brasil (RIBEIRO, 2014). Além da problemática da ausência desse grupo de indivíduos nas escolas, verificou-se uma desproporção no atendimento ao longo das etapas da educação básica. Entre 2007 e 2014, o atendimento no ensino fundamental foi proporcionalmente muito maior que na educação infantil e decaiu no ensino médio (CRUZ; MONTEIRO, 2016; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016).

Em 2014, na educação infantil, o MEC registrou 47.496 matrículas de estudantes em situação de deficiência em classes comuns, que equivalia a, aproximadamente, 0,6% (considerando o número total de matrículas nessa etapa). No ensino fundamental, o número cresceu para 540.628 matrículas, que correspondia a 1,89% das matrículas totais. E no ensino médio, ocorreu decréscimo para 56.563 (correspondentes a 0,7% do total). A discrepância sinaliza que um número considerável de pessoas em situação de deficiência deixa a escola, sem concluir a educação básica, importante condição para a melhoria da participação social desses sujeitos, por exemplo, para o ingresso no mercado de trabalho (QUADRO 2) (CRUZ; MONTEIRO, 2016; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016).

Quadro 2 – Matrículas de estudantes em situação de deficiência nas etapas de ensino em classes comuns

Ano	Estudantes matriculados (classes comuns)		
	Educação infantil	Ensino fundamental	Ensino médio
2012	40.456	485.965	42.499
2013	42.982	505.505	47.356
2014	47.496	540.628	56.563

Fonte: Autoria própria. Quadro construído com base nos Microdados do Censo Escolar MEC/Inep (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016).

Se, por um lado, o sistema de produção de dados oficiais demanda aperfeiçoamento a partir de conceituações e instrumentos analíticos mais refinados, por outro, se configura como importante suporte e indicador para o poder público agir, permitindo focalizar e desenhar o aprimoramento das políticas públicas. É interessante que esses indicadores sejam tratados com a devida atenção no curso da efetivação da política de Educação Inclusiva, pois, como

vimos, houve avanços e mudanças positivas, entretanto, os próprios dados também revelam desafios ainda a enfrentar, uma vez que a conceituação da deficiência intelectual ainda é uma intrincada condição (BATISTA; MANTOAN, 2006).

A ausência de sujeitos nas escolas, o acesso com permanência, mas sem a apropriação dos saberes escolares, ou, ainda, a evasão escolar, são alguns dos fatos que tornam a escolarização dos ISDI objeto importante de reflexão e nos conduz a ponderar e ampliar a discussão sobre o respaldo legal que fundamenta a educação no país. É sobre esse tema que trataremos no próximo tópico.

1.2 O respaldo legal da Educação Especial no Brasil: como se configura?

A elaboração da legislação brasileira sobre a Educação Especial foi influenciada por marcos históricos internacionais e nacionais, sendo essencial compreender a configuração atual das suas bases legais a partir de sua historicidade.

Os principais marcos históricos internacionais que influenciaram a legislação brasileira sobre a Educação Especial foram a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975); o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência (1982), todos promulgados pela Organização das Nações Unidas (ONU). Esses documentos e recomendações criaram espaço para a Conferência Mundial, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, onde foi promulgada a Declaração mundial sobre Educação para Todos. Três anos depois, o documento intitulado Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1993) foi promulgado também pela ONU (ARANHA, 2004; KASSAR, 2012; ONU, 1948).

Em 1994, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em Salamanca, na Espanha, que resultou na publicação do documento Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. A ONU recomendou a todos os governos adotarem, como matéria de lei, o princípio da Educação Especial. A partir dele, as escolas deveriam atender a todos os sujeitos, independentemente de suas diferenças ou dificuldades e encontrar formas de educar com sucesso todos os ISDI. Esses meios eram vistos como combate às atitudes discriminatórias e instrumento para a criação de sociedades acolhedoras (ARANHA, 2004; KASSAR, 2012; ONU, 1948).

Segundo Aranha (2004), outros documentos foram elaborados, como o *Panama Commitment to Persons with Disabilities in the American Hemisphere* (1996), a Declaração da Guatemala (1999) e a Declaração de Caracas (2002); estes, assim como os outros citados

anteriormente, tiveram o Brasil como signatário. Mais do que isso, o Brasil foi um dos primeiros países da América Latina a reproduzir em sua legislação as recomendações da ONU. Para tanto, diversos fatores influenciaram a política brasileira, que entre avanços e retrocessos, acompanhou as mudanças em âmbito internacional.

O desenvolvimento histórico da Educação Especial/Inclusiva no Brasil, segundo Mantoan (2002), pode ser melhor compreendido a partir de três grandes períodos: de 1854 à metade da década de 1950, época marcada por atuações de caráter privado; do fim da década de 1950 ao início da década de 1990, anos definidos por ações oficiais de âmbito nacional; e, por fim, da década de 1990 aos anos que se seguiram, caracterizados pelos movimentos em favor da inclusão escolar⁷.

No primeiro período correspondente ao final do Império e início da República, iniciou-se, no Brasil, no século XIX, a preocupação com a educação dos ISD, a partir das discussões em torno dos ideais liberais e iniciativas de alguns brasileiros inspirados por experiências norte-americanas e europeias. Os marcos fundamentais foram a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje “Instituto Benjamin Constant”) em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES”) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro (MANTOAN, 2002; MIRANDA, 2003).

Essas fundações representaram um avanço para o atendimento dos ISD, abrindo espaço para a conscientização sobre sua educação. No entanto, esse serviço se referiu às deficiências visuais, às auditivas, às físicas, e, em menor quantidade, praticamente nenhum, quanto à deficiência “mental”. Ademais, foi precário e insuficiente, já que, em 1872, de uma população com 15.848 cegos e 11.595 surdos, eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos. Assim, a Educação Especial/Inclusiva, não estando integrada às políticas públicas de educação, caracterizou-se por ações isoladas, pela ênfase no atendimento clínico especializado (embora incluísse a educação escolar) e pela lógica do assistencialismo e da segregação pelas deficiências (MANTOAN, 2002; MIRANDA, 2003).

O início do segundo período da Educação Especial/Inclusiva está inserido no momento histórico em que o Brasil vivenciou entre os anos entre 1950 a 1964, que teve à frente da presidência nomes como Getúlio Vargas (1951-54), Juscelino Kubitschek (1956-60), Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961-64). Esta época foi caracterizada por uma efervescência político-cultural produzida pelo quadro crescente dos partidos políticos

⁷ Veremos, neste trabalho, como a entrada da Psicologia da Pobreza, produzida nos Estados Unidos, influenciou, e ainda o faz muito fortemente, inúmeras das ações no Brasil em uma perspectiva de privação cultural ou de causalidade da falta (PATTO, 1999b; CHARLOT, 2000; MOTA ROCHA, 2002; KASSAR, 2012).

progressistas, dos sindicatos e dos movimentos sociais, tais como o movimento negro, marcados por reivindicações, pela afirmação nacional e pelo anti-imperialismo. As lutas desencadeadas por suas propostas, atuações e debates trouxeram desdobramentos às discussões sobre a construção de um modelo escolar com inspiração no ideal de escola republicana, apoiado no processo de democratização do ensino e de politização da escola (LOVATTO, 2011).

Foi preciso a passagem de um século (considerando o ano de 1857) para que a Educação Especial/Inclusiva fosse assumida pelo governo federal em 1957, com a criação das “Campanhas”, tais como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB - 1957), a Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão (1958) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME - 1960). Todas destinadas a atender especificamente cada uma das deficiências e eram iniciativas isoladas e assistenciais do Estado, que ainda não estavam integradas às políticas públicas de educação (MANTOAN, 2002; MIRANDA, 2003).

Somente em 1961, a Educação Especial foi instituída oficialmente, passando a ser um dos componentes do sistema educacional, com a denominação de educação dos “excepcionais”, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei Nº 4.024/1961), que recomendava, no que fosse possível, sua integração no sistema geral de educação. Miranda (2003) esclarece que, ao longo dessa década, houve ampliação de classes especiais para a deficiência mental leve nas escolas regulares públicas e aconteceu a maior expansão no número de escolas de ensino especial já ocorrida no país. Existiam 800 estabelecimentos para “deficientes mentais” em 1969, quatro vezes mais do que no ano de 1960 (MIRANDA, 2003).

É interessante notar que dez anos depois, já na ditadura militar, o governo elaborou a segunda lei de diretrizes e bases (Lei nº 5.692/1971), que substituiu a anterior, e afirmava que os indivíduos com deficiências físicas ou mentais e os superdotados deveriam receber tratamento especial. Visto que a educação dessas pessoas era adjetivada de “especial” em função da “clientela” a qual se destinava, no imaginário social perdurou a necessidade de cuidados clínicos e ações terapêuticas, reforçando o encaminhamento para as classes e escolas especiais (CARVALHO, 2007; KASSAR, 2011; MOTA ROCHA, 2002).

Os 14 anos da história brasileira (1950 a 1964), que foram interrompidos por força do golpe militar de 1964, pareceram retornar a partir da década 1970, em uma espécie de continuação à efervescência político-cultural iniciada em 1950. Ações políticas de

movimentos⁸ e de pesquisadores sociais sobre os ISD, atraso e/ou marginalização escolar na realidade brasileira foram acompanhadas ou culminaram com a implementação dos sistemas públicos de ensino com a perspectiva da Educação Especial para tais sujeitos.

A partir da década de 1980, no contexto de redemocratização, emergiu um processo indicado como ascensão da diversidade, configurado por investigações quanto às políticas e práticas educacionais focais para os diversos coletivos feitos desiguais, problematizando o ideário de estado nação e do homem branco ocidental como única e principal referência de sujeito (ARROYO, 2008; ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011; CANDAU, 2012; PATTO, 1999b; CHARLOT, 2000; MIRANDA, 2003; MOTA ROCHA, 2002; KASSAR, 2012).

Esta década foi marcada por relevantes iniciativas como a Portaria do Centro Nacional de Educação Especial CENESP/MEC nº 69 (1986), considerado o documento mais importante, do ponto de vista legal e conceitual, no período anterior à Constituição de 1988, pois modificou a nomenclatura “alunos excepcionais”, para “alunos com necessidades educacionais especiais” (MANTOAN, 2002; MIRANDA, 2003).

Em 1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, como a lei fundamental e suprema do país, servindo de parâmetro a todas as demais espécies normativas, situando-se no topo do ordenamento jurídico. No art. 3º, inciso IV, foi estabelecido como norma a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, e, no art. 208º, inciso III, foi determinado o atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, preferencialmente⁹ na rede regular de ensino (ARANHA, 2004; MIRANDA, 2003).

Por sua vez, no art. 206º, inciso I, estabeleceu-se a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino e, no art. 205º, definiu-se o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho, a educação como um direito de todos e o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo. Para Candau (2012), a partir dessa Constituição, o Estado brasileiro

⁸ Embora haja diversas inferências causais sobre as razões e o sentido da mudança política que pôs fim ao comando militar, bem como sobre as características do regime democrático que o sucedeu, Codato (2005) destaca o papel das mobilizações e da ascensão dos movimentos sociais para essa conjuntura, apesar de terem sido uma dentre as influências de cunho político e econômico.

⁹ Aranha (2004) disserta sobre a grande polêmica provocada pelo termo “preferencialmente” utilizado no texto da lei. Muitos entenderam seu uso como elemento para a manutenção dos espaços de segregação. Apesar disso, os avanços com a Constituição são apontados por Ribeiro (2014), pois a autora afirma que ao longo dos anos, essa determinação modificou as estatísticas de atendimento escolar deste contingente populacional, antes preponderantemente atendido pelas chamadas escolas especiais, muitas delas privadas.

incorporou a defesa, proteção e afirmação dos direitos humanos, configurando a abertura de um significativo conjunto normativo.

Atualmente, a legislação brasileira considera a educação um direito público subjetivo no período de ensino obrigatório e gratuito que compreende as sub-etapas da pré-escola e do ensino fundamental (dos 4 aos 17 anos) – contanto que corresponda a esse período da educação básica, o governo assegura sua oferta para os que não tiveram acesso nessa faixa etária. O direito público subjetivo se caracteriza como um atributo juridicamente protegido do indivíduo e confere a ele o poder de agir, isto é, concede-lhe a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida na lei em algo que possua como próprio ao acionar as normas jurídicas (direito objetivo) e transformá-las em seu direito (direito subjetivo) (DUARTE, 2004).

Segundo Duarte (2004), há duas considerações essenciais que se deve notar. Em primeiro lugar, o direito público subjetivo se configura como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite aos titulares constrangê-lo judicialmente a assegurar matrícula compulsória em escola pública ou bolsa de estudos em escola particular se não houver vagas nos cursos públicos. Em segundo lugar, é preciso perceber que, como a Constituição Federal determina a educação como dever do Estado e da família, não é só do Estado a obrigação. Logo, o texto constitucional cria mecanismos coercitivos para que a família cumpra sua parte, impondo da mesma forma a obrigação a ela (DUARTE, 2004).

Outras leis foram aprovadas da década de 1990 aos anos mais recentes, que correspondem ao terceiro período histórico da Educação Especial/Inclusiva no Brasil. Foram iniciadas as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar, que surgiu em reação contrária aos processos de segregação e de integração. A partir desse período, desenhou-se um conjunto de leis, programas e políticas de ação afirmativa, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº. 8.069/90); a Lei nº 9394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), definindo a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar; e o Decreto nº 3.298/99, que dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (ARANHA, 2004; MANTOAN, 2002).

Miranda (2003) e Aranha (2004) analisam a legislação brasileira até a década de 1990 e concluem que o país conquistou transformações relevantes, como a transição de uma quase completa inexistência de atendimento de qualquer tipo à proposição e efetivação de políticas de integração social, o reconhecimento das pessoas em situação de deficiência como sujeitos

de direito, a retirada da Educação Especial da posição de sistema paralelo de ensino e sua inserção no contexto geral da Educação.

Todavia, as autoras consideram também algumas conquistas como questionáveis e identificam problemáticas, tais como o fato de as leis não terem sido acompanhadas de políticas de formulação clara, de um plano norteador do processo de transformação do sistema educacional, aceitos nas escolas e na comunidade em geral. Esse aspecto produziu grandes dificuldades operacionais, pois, se de um lado, a legislação exigiu mudanças na prática social, de outro, não orientava com objetividade como promovê-las (ARANHA, 2004).

Foi nesse contexto que o século XXI se iniciou no Brasil. Os últimos 17 anos da história da Educação Especial no Brasil continuam sendo fortemente marcados por contradições entre avanços e retrocessos a partir dos programas, ações, resoluções, diretrizes e decretos formulados. Como exemplo, citaremos o Decreto nº 6.571/2008, a Lei nº 13.146, de 2015 e o II Plano Nacional de Educação 2014/2024 (PNE). Quanto ao decreto, complementado pela Resolução nº 4 CNE/CEB/2009, vemos avanços no sentido de que teve como foco orientar a implementação das salas de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado¹⁰ (AEE) na educação básica. Assim, a União foi obrigada a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade e reforçou a integração do AEE ao projeto pedagógico da escola.

Em um contexto de indicações para adaptação da escola ao aluno, de transformação na avaliação e de flexibilidade curricular, o AEE foi apresentado como condição para a inclusão, devendo ser oferecido no turno inverso da escolarização, preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular ou demais “instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo” (BRASIL, 2011). O AEE compreende o conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, ou de forma suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

No art. 1º. do decreto nº 7.611 de 2011, foram delimitadas as diretrizes para a efetivação do AEE, que contemplam a oferta de apoio com vistas a facilitar a efetiva educação dos ISD; a garantia de sistema educacional inclusivo sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; e a adoção de medidas de apoio individualizadas, “em ambientes que

¹⁰ Doravante, mencionado neste texto como AEE.

maximizem o desenvolvimento acadêmico e social” (BRASIL, 2011). Quanto aos seus objetivos, o decreto compreende basicamente a provisão de condições de aprendizagem no ensino regular de acordo com as necessidades dos indivíduos, inclusive com a elaboração de recursos que visem a eliminação de barreiras nos processos de ensino-aprendizagem, como lemos a seguir no art. 3º.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Sobre o AEE, Batista e Mantoan (2006) afirmam que não deve ser uma atividade que tenha como objetivo adaptar o ensino escolar especial para desenvolver conteúdos acadêmicos, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, entre outros, visto que esse atendimento deve se desvencilhar da extrema necessidade da produção acadêmica. A razão para isso é que, cumprindo o objetivo de ser complemento do ensino regular, e diante do desafio do processo de construção do conhecimento dos ISD, os professores do AEE não podem se limitar à aprendizagem do conteúdo acadêmico, nem determinar o processo de conhecimento “por metas a serem atingidas em uma determinada série, ou ciclo, ou mesmo etapas de níveis de ensino ou de desenvolvimento” (BATISTA; MANTOAN, 2006, p. 26).

Tem-se dado relevância no âmbito escolar em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), como condição importante para a inclusão social e escolar, mediante seus objetivos para ISDI, como a atuação na mudança de posição de recusa do saber, desafiando os aprendizes a realizarem regulações ativas, que possibilitem a seleção de meios mais convenientes de atuar intelectualmente (BATISTA; MANTOAN, 2006). Apesar disso, considerando que a lei prevê a possibilidade de ser realizado também em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos, é fundamental refletir sobre o AEE como um meio escolhido de minimização de custos, uma opção por uma única forma de atendimento devido ao alto custo (FRANÇA, 2015; CARVALHO; MOREIRA, 2011)¹¹.

¹¹ As pesquisas de França (2015), Carvalho e Moreira (2011), que tratam dos investimentos em relação ao Custo Aluno-Qualidade inicial e da importância do financiamento para uma real inclusão educacional, demonstram que ainda são poucos os investimentos destinados à implementação de serviços e programas de atendimento aos ISD.

Para Kassar (2012), a decisão de implantar o denominado sistema educacional inclusivo no Brasil não está desvinculada de questões financeiras, pois este aspecto está entre os que influenciaram o fechamento de espaços públicos – as classes especiais – por serem considerados espaços de exclusão educacional e social. A autora ressalta que a preocupação com a inclusão não é a única justificativa para a imposição de uma única forma de atendimento aos ISD, visto que escolas especializadas demandam volumosos recursos dos cofres públicos e “a conjugação desses aspectos possibilita o entendimento do recuo do poder público em relação aos serviços de atendimento especializado” (KASSAR, 2012, p. 841).

Ainda conforme Kassar (2012), países como Áustria, Bélgica, República Checa, Inglaterra, Alemanha, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Holanda, Polônia, Suíça, entre outros, possuem mais de 40% do atendimento a essa população em escolas ou classes especiais¹². Mantêm, portanto, diferentes formas de atendimento, através dos quais podemos apreender as possibilidades de variadas formas de atendimento às diferentes especificidades humanas, sem necessariamente interpretá-las como produtoras de exclusão e discriminação.

A Lei nº 13.146, publicada no Diário Oficial da União no dia 7 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), entrou em vigor em janeiro de 2016, destinando-se a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015b). O art. 8º constituiu como crime punível com reclusão de dois a cinco anos e multa, os atos de “recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência¹³” (BRASIL, 2015b, p. 8). Esses objetivos na área educacional estabeleceram a obrigatoriedade de as escolas particulares promoverem a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular e prover as medidas de adaptação necessárias, sem que ônus financeiro fosse repassado às mensalidades, anuidades e matrículas.

Essa lei foi alvo de debates com grande repercussão em todo o Brasil, e esses debates chegaram ao Supremo Tribunal Federal (STF) em uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) sobre as obrigações dirigidas às escolas particulares pela

¹² Para aprofundamento, ver Kassar (2012).

¹³ O art. 8º da lei federal nº 13.146/2015 se configurou como uma alteração da lei nº 7.853/1989. Na lei de 2015, como não há a expressão “sem justa causa”, quanto à recusa de matrículas de pessoas em situação de deficiência, passa a ser crime o ato de negar vagas a esses indivíduos em razão de sua deficiência.

Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN). A ação protocolada requeria a suspensão da eficácia dessas normas, alegando, por exemplo, o direito à livre iniciativa para oferecer ou não esse serviço. Os argumentos da CONFENEN ensejam uma grave violação aos Direitos Humanos, reforçando a segregação dos ISD, na medida em que os próprios estabelecimentos de ensino limitam a sua educação. Porém, o STF indeferiu a medida cautelar, por entender ausente a plausibilidade jurídica do pedido (RICHTER, 2016).

Essa petição e a possibilidade de sua aceitação torna evidente os obstáculos da escolarização dos ISD, especialmente, quando surgem da resistência em incorporar nas práticas sociais a condição de sujeito de direito presente no respaldo institucional legal, desconsiderando a demanda a ser atendida. Em um mundo supostamente evoluído, tão propagado como melhor socializado, aparentemente integrado cada vez mais, geram-se tendências desagregadoras que não devem ser tratadas pelo ser humano como fenômenos superficiais e neutros (ADORNO, 1986; KRAMER, 1999), pois “os discursos oficiais nos impõem a hipocrisia que sugere que a mudança geraria o caos [pela incorporação das leis], quando o caos está já instalado [as tendências discriminatórias]” (KRAMER et al., 2011, p. 276).

Decerto, os marcos internacionais e nacionais a respeito da Educação Especial nos possibilitam observar uma perspectiva à implantação de um sistema educacional inclusivo. Todavia, Aranha (2004, p. 57) destaca: “nosso discurso é muito melhor que nossa prática”; Candau (2012), por sua vez, ressalta que a ampliação dos debates sobre a qualidade dessa educação, permitiu identificar que os direitos juridicamente afirmados convivem com violações sistemáticas, considerando a desigualdade social, as discriminações e a fragilidade de sua efetivação. Por isso, não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos direitos humanos “se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente” (CANDAU, 2012, p. 717), assim como se não houver ação política para as condições objetivas da implementação desses direitos, incluindo-se como central o financiamento da Educação Especial.

O que constatamos é que o direito público subjetivo à educação no Brasil, embora respaldado em lei (Constituição Federal, 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, 1996, por exemplo), ainda enfrenta limites quanto à sua incorporação nas práticas sociais escolares. Essas violações do direito têm como causas as barreiras objetivas e subjetivas. Por esta razão, Carvalho (2007) afirma que as barreiras arquitetônicas,

comunicacionais, mas, sobretudo, as barreiras atitudinais estão entre os maiores obstáculos da inclusão, causando prejuízos em relação ao acesso e à permanência, com apropriação dos vários saberes escolares, por parte do coletivo dos ISDI (MOTA ROCHA, 2002; CANDAU, 2012; ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011).

Nesse sentido, faz-se necessário estudos que considerem a demanda dos ISDI ainda fora da escola, as violações aos seus direitos, buscando investigar as barreiras atitudinais, porque, institucionalizadas, “não estão apenas nos discursos, nem no olhar dos docentes, mas impregnam as estruturas, as lógicas e os valores constituintes do sistema escolar [...] Da própria relação pedagógica” (ARROYO, 2008, p. 15-16). Sendo assim, é importante atribuir outra lógica à escola, que atendendo a todos, não seja possível pensar na possibilidade de nenhuma criança estar fora dela (FIGUEIREDO, 2002; KASSAR, 2012; ARROYO, 2008).

2. PESQUISAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLARIZAÇÃO DOS ISDI

Pesquisas importantes sobre os ISDI, seu desenvolvimento intelectual, sua escolarização, inclusive com foco nas concepções docentes e na mediação docente foram realizadas, contribuindo significativamente para esta área de estudo sobre a deficiência intelectual. Nosso propósito em citá-las é obter uma síntese geral de suas contribuições mediante um recorte qualitativo de trabalhos cuja temática se aproxima de nosso trabalho, bem como esclarecer a escolha de nosso objeto de pesquisa.

A respeito do desenvolvimento intelectual dos ISDI, Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) citam estudos que se debruçaram sobre isso, tais como os de Inhelder (1963), Zigler (1969), Paour (1979), Poulin (1989), Vicari, Carlesimo e Caltagirone (1995), Higelé (1998), Büchel e Paour (2005), Figueiredo e Poulin (2008). As análises dessas pesquisas apontam que, a respeito dos aspectos estruturais do desenvolvimento cognitivo¹⁴, o desenvolvimento intelectual dos ISDI segue os períodos com considerável semelhança ao dos indivíduos que não estão em situação de deficiência intelectual, indicando, assim, similaridade estrutural. As diferenças mais significativas parecem estar relacionadas aos aspectos funcionais do desenvolvimento, relativas às funções psicológicas superiores (FPS), como a metacognição, a atenção, a memória e a transferência de conhecimento, concluindo, portanto, a existência de uma maior diversidade funcional no desenvolvimento dos ISDI.

¹⁴ Os conceitos citados, como os aspectos estruturais e funcionais do desenvolvimento, assim como os fatores extracognitivos e as dimensões primária e secundária da deficiência, são discutidos teoricamente no capítulo II.

Sobre a escolarização dos ISDI, estudos e pesquisas como as de Zigler, Bennett-Gates, Hodapp e Henrich (2002), Figueiredo e Poulin (2008), Batista e Mantoan (2006), Mota Rocha (2002), Figueiredo (2002), Carneiro (2007), Padilha (2009), Figueiredo, Poulin e Gomes (2010), Mota Rocha e Salustiano (2011), Campos (2012) indicam a influência dos fatores extracognitivos no desenvolvimento e/ou na aprendizagem e sua interferência na mobilização das ferramentas intelectuais pelos sujeitos. Ademais, revelam a importância da intervenção pedagógica centrada nos aspectos secundários da deficiência e sua relação com a metacognição, e a necessidade de planejamento intencional de atividades específicas elaboradas a partir das necessidades, potencialidades e destrezas dos ISDI, mediante práticas de ensino sócio-histórico e fundamentadas em pedagogias crítico-dialéticas.

Dentre as pesquisas¹⁵ que se aproximaram da reflexão específica sobre a aprendizagem dos indivíduos em situação de deficiência, as concepções docentes sobre a deficiência intelectual e a prática pedagógica – como as de Kassir (1993), Tunes, Souza e Rangel (1996); Marques (2000), Silveira e Neves (2006); Mota Rocha, Alves e Neves (2007); Figueiredo e Poulin (2008); Alves, Mota Rocha e Campos (2010); Mota Rocha e Salustiano (2011), Fantacini (2013); Leonel e Leonardo (2014); Santos e Martins (2015) –, algumas se preocuparam em investigar as concepções de professores e pais a respeito da deficiência intelectual, outras aliaram o estudo das concepções com a pesquisa sobre a mediação docente, geralmente com professores das chamadas salas regulares e com uso apenas de entrevistas como instrumentos, outras, ainda, aprofundaram-se enquanto pesquisas de intervenção em relação aos ISDI, como é o caso do trabalho de Mota Rocha e Salustiano (2011).

Oliveira Neta e Gomes (2016), no estudo acerca das intervenções docentes com alunos em situação de deficiência intelectual no AEE, compreenderam que este se organiza em função do desenvolvimento dos mecanismos de aprendizagem e das capacidades autorregulatórias dos ISDI, defendendo que essa organização implica a necessidade de o professor conhecer e “se apoiar nas reflexões acerca do funcionamento cognitivo do aluno que apresenta deficiência intelectual, atentando para as particularidades e as potencialidades individuais” (OLIVEIRA NETA; GOMES, 2016, p. 49). Minimizando as barreiras que interferem na aprendizagem, esses professores, enquanto mediadores, podem propor

¹⁵ Realizamos uma busca por pesquisas acadêmicas na Plataforma SciELO (www.scielo.org), utilizando as palavras-chave *deficiência, intelectual, concepção, mediação, professor, AEE*, no período de 1990 a 2016. Selecionamos trabalhos que mais se aproximavam do objeto tratado nesta pesquisa: as concepções de professores sobre a deficiência e a mediação docente para com indivíduos em situação de deficiência intelectual.

situações-problema, favorecendo a emergência das estratégias de aprendizagem, superando as práticas uniformizadas que têm como apoio a deficiência em si.

O estudo de Figueiredo, Poulin e Araruna (2016) sobre intervenção pedagógica com os ISDI em contexto do AEE também corrobora com essas afirmações. Os autores defendem que os professores devem atribuir uma atenção especial ao funcionamento cognitivo desses estudantes e na mediação docente “o desenvolvimento cognitivo desses alunos deve ser o centro das ações propostas” (FIGUEIREDO; POULIN; ARARUNA, 2016, p. 31). Nesse sentido, a relação entre o que os professores sabem e como eles agem torna-se importante condição para intervenções docentes que enfatizem os processos cognitivos, priorizando o trabalho com as capacidades cognitivas, ao mesmo tempo em que consideram as competências dos ISDI.

De modo geral, estas pesquisas e estudos evidenciam o papel da mediação docente intensa na construção das FPS e a interferência dos fatores extracognitivos, nas dimensões interpessoal e intrapessoal do desenvolvimento cognitivo, fato que os professores não podem ignorar. Isso porque essas pesquisas indicam as problemáticas do princípio do preconceito, das concepções de normalidade e a pedagogia da negação ainda presentes em contexto escolar, atualizando e (re)produzindo estigmas, considerando esses indivíduos como inferiores, que acabam sendo silenciados, fragilizados, segregados e invisibilizados.

Ressaltamos que tal estigmatização implica tanto na internalização da imagem de inferioridade por parte dos ISDI, quanto na prática docente de negar aspectos garantidos constitucionalmente, como o direito à educação e à apropriação dos bens, pela privação da mediação. Por fim, sugerem a implementação de ações em âmbito escolar que contribuam para a construção do conhecimento dos ISDI, com foco no desafio, aspecto mobilizador do desenvolvimento, bem como a transformação de relações autoritárias nas situações de ensino-aprendizagem com incorporação da concepção dos ISDI enquanto sujeitos de direito com vistas ao reposicionamento social desses indivíduos.

Diante da reflexão sobre essas contribuições, problematizamos: como tem ocorrido a implementação do AEE junto aos ISDI? Como estão caracterizados os processos de ensino-aprendizagem no AEE? Quais concepções e ações têm os professores junto aos indivíduos em atendimento? Como a compreensão docente e sua prática tem sido relacionadas aos aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo desses sujeitos? Os fatores extracognitivos são compreendidos pelos professores? De que forma estão intervindo para transformar os fatores externos que possam influenciar negativamente os ISDI na construção do conhecimento? Suas

concepções e ações têm favorecido avanços ou acentuado a marginalização desses sujeitos perante os saberes escolares?

A revisão de estudos já realizados, bem como nossa problematização, nos permitiu perceber os objetos ainda possíveis e necessários a serem contemplados em investigação. Assim, constituímos como objeto de nossa pesquisa a análise das concepções dos professores do AEE sobre a deficiência e a deficiência intelectual, e **sua relação** com a mediação docente nos aspectos funcionais e nos fatores extracognitivos, em processos de ensino-aprendizagem do AEE com os ISDI.

3. OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA

Diante do exposto, constituímos a seguinte questão como problema/objeto de pesquisa: o que os professores sabem sobre a deficiência e a deficiência intelectual e como agem nos processos de ensino-aprendizagem do AEE com os ISDI, quanto aos aspectos funcionais e os fatores extracognitivos do desenvolvimento? Assim, o objetivo geral foi analisar as concepções de deficiência e de deficiência intelectual e suas implicações para a mediação docente nos processos de ensino-aprendizagem no AEE. Para tanto, foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar a compreensão docente no tocante aos paradigmas da deficiência e suas implicações para os processos de ensino-aprendizagem no AEE;
2. Analisar a compreensão docente sobre os conceitos de deficiência intelectual, o desenvolvimento cognitivo de indivíduos em situação de deficiência intelectual, e suas relações com os processos de ensino-aprendizagem no AEE; e
3. Caracterizar a mediação docente nos aspectos funcionais e nos fatores extracognitivos do desenvolvimento dos sujeitos atendidos no AEE.

A problematização da pesquisa em relação ao *objetivo 1* envolve algumas questões de pesquisa, como: como a deficiência é percebida pelas professoras do AEE, como privação ou construção social? Elas conhecem os conceitos relacionados aos paradigmas da deficiência? O que as professoras pensam em relação aos indivíduos em situação de deficiência? De que forma entendem os fatores extra e intraescolares, e as ações possíveis? O que prevalece em suas concepções: a tolerância ou o crédito nas potencialidades dos estudantes?

Por sua vez, em relação ao *objetivo 2*, foram levantados os seguintes questionamentos: como as professoras do AEE compreendem as características do desenvolvimento intelectual dos seus estudantes? Elas conhecem a conceituação referente à deficiência intelectual? De que maneira as professoras lidam com as dificuldades nas situações de ensino-aprendizagem no AEE? Quais os saberes docentes relacionados aos fatores extracognitivos e suas relações com as implicações pedagógicas? Quais ações docentes demonstram praticar com relação aos fatores extracognitivos?

Por fim, as questões acerca do *objetivo 3* foram: as professoras incluem os aspectos funcionais e os fatores extracognitivos do desenvolvimento nos objetivos? Quais estratégias e procedimentos são utilizados nos processos de ensino-aprendizagem no AEE? De que maneira as professoras lidam com as dificuldades nas situações de ensino-aprendizagem no AEE? As docentes criam as condições de aprendizagem, mobilizando a ação do sujeito em relação às características a ser melhor desenvolvidas? Quais as relações entre as concepções e as práticas docentes? Os ISDI são entendidos como objeto de favor e reprodutores de saberes alheios ou são compreendidos enquanto sujeitos de direito e ativos na construção dos saberes? Que atitudes estão postas na relação pedagógica entre professores do AEE e os ISDI de modo a configurar tais posições intersubjetivas?

Desse modo, a nossa pesquisa adquire notável valor social, na medida que, considerando as condições subjetivas da educação¹⁶, busca compreender concepções docentes e os tipos de mediação que impactam na constituição dos ISDI. Conhecimento essencial para a implementação de políticas e práticas inclusivas de reconhecimento dos ISDI enquanto sujeitos de direito, para a formação docente e a educação melhor qualificada, já que “é impossível separar o conhecimento do objeto, da intenção prática que temos em relação a esse objeto. São dois momentos de um mesmo processo pelo qual nos apropriamos do mundo humano” (MELLO, 1982, p. 3).

4. METODOLOGIA: PARTICIPANTES E PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS

Nosso referencial para uma investigação de abordagem qualitativa e sócio-histórica contempla autores como Ludke e André (1986); Vigotski (1991); Bogdan e Biklen (1994); André (1995); Neto (1995); Bauer e Gaskell (2002); Freitas (2002); Duarte (2002); Molon

¹⁶ A leitura sócio-histórica permite a visibilidade aos sujeitos, atores da construção do fenômeno educacional, bem como à dimensão subjetiva da educação: os valores, as expectativas, os desejos, as dificuldades, os êxitos que constituem as interações sociais.

(2008); Minayo (2008); Moreira e Callefe (2008); Ghedin e Franco (2011) e Malheiros (2011). Realizamos uma pesquisa de campo, social, com enfoque educacional e de abordagem qualitativa, aliando a análise de conteúdo e a análise microgenética com a perspectiva sócio-histórica, pois investigamos o objeto de estudo no seu acontecer histórico, no seu processo de desenvolvimento (FREITAS, 2002).

Compreendemos que cada realidade forma um todo que não pode ser compreendido se isolado do contexto. Assim, o objeto de estudo foi abordado em sua processualidade histórica, explicitando os determinantes mais abrangentes que interferem nas situações de ensino-aprendizagem, compreendendo suas implicações concretas, apreendendo o âmbito pedagógico sem perder a vinculação com o todo numa perspectiva de totalidade que leva em conta todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 1995; FREITAS, 2002).

Isso significa que entendemos a historicidade e a singularidade como mutuamente constitutivas do sujeito. Molon (2008), ao tratar sobre os estudos de Vygotsky, afirma que os fenômenos subjetivos e as experiências constituintes dos indivíduos estão vinculados à dimensão espaço-temporal, entre processos que compõem a totalidade da vida social e os processos particulares que configuram as práticas individuais, além das contradições que dão movimento a eles. Nesse sentido, buscamos identificar as especificidades dos sujeitos participantes da pesquisa e conhecer suas experiências nas relações intersubjetivas e nas práticas sociais que envolvem nosso objeto de estudo, focalizando a investigação de situações singulares e a busca das interconexões do individual com o social.

Consideramos o conjunto dos fenômenos humanos como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. Dessa forma, interpretamos a realidade a partir de um embasamento teórico, trabalhando com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2008; VIGOTSKI, 1991).

Partimos do fundamento de que há uma relação dinâmica, um vínculo indissociável entre o mundo real e o sujeito, entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O sujeito é ele e o contexto, agregado à história e à cultura, portanto, sujeitos históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura, produzidos e reproduzidos na e pela realidade social.

Trabalhamos “com gente e com suas realizações, compreendendo-os como atores sociais em relação” (MINAYO, 2008, p. 62-63). Nessa direção, o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, nem o objeto é um dado inerte, mas está imbricado de significados e relações que os sujeitos criam em suas ações (GHEDIN; FRANCO, 2011; FREITAS, 2002; MELLO, 1982; MINAYO, 2008).

Para a construção das informações significativas e representativas do nosso objeto de estudo, que envolve sujeitos participantes, não falaremos *sobre* eles ou deles, em uma postura monológica. Pretendemos falar *com* eles, estabelecendo um diálogo que não se caracteriza como uma relação sujeito-objeto, mas uma relação *entre* sujeitos, acreditando que todo conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas, sujeitos históricos e sociais por excelência. Dessa maneira, os participantes, sendo sujeitos em interação, não podem ser vistos apenas como objetos de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas devem ser compreendidos em um processo que supõe duas consciências (FREITAS, 2002).

Consideramos que, pela interação, ambos interferem no conhecimento da realidade. Por um lado, o pesquisador integra o processo de conhecimento, interpretando os fenômenos e atribuindo-lhes significado, sua ação, assim como seus efeitos constituem também elementos de análise. Por outro lado, os participantes, entendidos como atores sociais, também têm a oportunidade de “refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa” (FREITAS, 2002, p. 26). É por essa razão que concordamos com Vigotski (1991) quando entende que a pesquisa qualitativa orientada pela abordagem sócio-histórica se constitui como instância de aprendizagem, produção de conhecimento, um trabalho de educação e de desenvolvimento (FREITAS, 2002).

Logo, para a produção de conhecimento, objetivamos não apenas a descrição, mas a interpretação e a análise do objeto, sem perder a riqueza da descrição e avançando para a compreensão do fenômeno social, a partir dos referenciais teórico-metodológicos que permitem o aprofundamento dos significados das ações e das relações humanas (FREITAS, 2002; MALHEIROS, 2011; MINAYO, 2008; MOREIRA; CALEFFE, 2008; NETO, 1995).

A pesquisa envolveu oito escolas da rede municipal de Campina Grande/PB, duas localizadas na zona norte, quatro na zona sul, uma na zona leste e 1 uma na zona oeste (ver Anexo B). A escolha das escolas foi condicionada aos critérios de seleção dos sujeitos, que foram 8 (oito) professoras do AEE da sala de recursos multifuncionais (uma em cada escola

participante), além de 4 (quatro) sujeitos em atendimento (de quatro professoras selecionadas das oito participantes), bem como seus responsáveis, também totalizando 4 (quatro).

A escolha das professoras participantes – que denominaremos de P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8 – envolveu os seguintes critérios: a) atuação como professores da rede municipal de Campina Grande; b) disponibilidade para participarem da pesquisa; c) ter tido formação¹⁷ inicial e continuada para a Educação Inclusiva/Especial e para o AEE, pelo menos, nos últimos 2 anos, incluindo as formações de periodicidade anual e mensal da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campina Grande (SEDUC/PMCG); e d) ter prática no AEE com ISDI há, pelo menos, 2 anos.

Por sua vez, os critérios de escolha para os 4 (quatro) sujeitos em atendimento contemplaram os seguintes aspectos: a) ter sido diagnosticado pela SEDUC como em situação de deficiência intelectual e/ou indicado pela escola ao AEE; b) ter indicado forte caracterização dos aspectos funcionais e dos fatores extracognitivos pela nossa observação participante e/ou nos relatos docentes em situação de entrevista e nas demais interações conosco; c) estar incluso na sala de aula regular e no AEE; d) ter assiduidade no AEE; e e) ter disponibilidade própria e familiar para interagir conosco na pesquisa. Denominaremos os ISDI escolhidos como ISDI1, ISDI2, e assim por diante, de modo que o número se refira à professora do AEE. O contato com os sujeitos e as etapas das entrevistas e observações participantes ocorreram em um período de seis meses, entre março de 2017 a agosto de 2017 (ver Apêndice H).

Para a produção dos dados na realidade social em estudo, foi feito teste piloto com entrevista semiestruturada a ser usada com as professoras e, após ajustes necessários, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética, tendo recebido parecer favorável (ver Anexo A). Os demais instrumentos utilizados foram questionários, entrevistas semiestruturadas e diários de campo das observações participantes de episódios interativos em sessões do AEE. Os questionários foram aplicados apenas para as professoras (APÊNDICE A), com o objetivo de identificar informações pertinentes sobre a formação inicial e continuada, e sobre a atuação profissional, atendendo aos critérios de escolha de nossa pesquisa (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

¹⁷ Compreendemos a formação do professor como uma construção pessoal, decorrente de conhecimentos situados, como os teóricos, culturais, comunicacionais, saberes sobre capacidades e interesses dos estudantes, os métodos e modos de ensinar, as experiências, as ressignificações referentes às situações de ensino, bem como os recursos e as condições de trabalho. Esses saberes se integram e implicam na construção de situações significativas de aprendizagem e de estratégias de ação adquiridas na e pela prática social (KLEIMAN, 2008).

A partir das respostas aos questionários, pudemos apreender que as oito professoras¹⁸ cursaram Pedagogia, seis delas fizeram o magistério, seis possuem pós-graduação *lato sensu* e somente uma realizou especialização em outra área, que não envolveu especificamente a Educação Especial (P3). Todas costumam participar de formações anuais e mensais promovidas pela SEDUC/PMCG e três delas (P2, P4 e P7) já participaram de outros cursos, além dos promovidos pela prefeitura. Constatamos, também, que todas já participaram de eventos na área da Educação Inclusiva/Especial, já atuaram como professoras da sala regular, e atuam no AEE na sala de aula multifuncional há pelo menos dois anos – as professoras P3 e P6, atua há três anos; as professoras P1 e P5, há seis anos; as professoras P2 e P8, há seis anos; e a professora P7, há nove anos, como destaca o Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Informações gerais sobre formação e atuação profissional

Informações	Sujeitos							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
1. Formação inicial								
1.1 Magistério	27 anos	18 anos	32 anos	X	25 anos	33 anos	X	25 anos
1.2 Pedagogia	24 anos	9 anos	17 anos	17 anos	Menos de 1 ano	13 anos	10 anos	21 anos
2. Formação continuada								
2.1 Especialização	2	1	1*	X	X	1	2	2
2.2 Cursos	0	3	0	1	0	0	6	0
2.3 Eventos	2	3	2	1	2	1	4	1
2.4. Formação** SEDUC (PMCG)	Anual Mensal	Anual Mensal	Anual Mensal	Anual Mensal				
3. Atuação profissional								
3.1. Professora Sala regular	19 anos	13 anos	33 anos	20 anos	17 anos	23 anos	10 anos	24 anos
3.2. AEE	3 anos	6 anos	2 anos	7 anos	3 anos	2 anos	9 anos	6 anos

Fonte: Autoria própria.

* A especialização não envolve diretamente a Educação Especial, diz respeito ao tema da Avaliação nas séries iniciais do ensino fundamental.

** Sobre a formação da SEDUC/PMCG: todas as professoras participam há, pelo menos, dois anos, dos encontros de periodicidade anual e mensal.

Além da aplicação dos questionários, realizamos entrevistas semiestruturadas com as professoras (APÊNDICE B) e com os responsáveis dos ISDI, mediante visita domiciliar (APÊNDICE C). Entendemos esse instrumento pela abordagem sócio-histórica como marcado pela dimensão social, que ao se realizar pela interação verbal, não se reduz a uma

¹⁸ Pensamos ser coerente o uso da palavra “professora”, visto que não há nenhum professor entre os sujeitos docentes que participaram da nossa pesquisa.

mera troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma criação de sentidos. Desse modo, as entrevistas com as professoras favoreceram maior interlocução e possibilitou apreender o que elas pensam e sabem (MOREIRA e CALEFFE, 2008; BAUER; GASKELL, 2002; SEVERINO, 2007; MINAYO, 2008; FREITAS, 2002).

Para as entrevistas com as professoras, utilizamos como roteiro um conjunto de questões estruturado em três módulos temáticos, que aplicamos em dois encontros com cada uma. No primeiro encontro, tratamos sobre os módulos 1 e 2, sobre a formação e a experiência com o trabalho na Educação Especial, a concepção de deficiência, a caracterização da deficiência intelectual e o desenvolvimento cognitivo dos ISDI. No segundo encontro, focamos o módulo 3, a respeito da concepção e caracterização do AEE e da mediação docente, sobretudo nos aspectos funcionais do desenvolvimento e nos fatores extracognitivos. Para um registro de melhor integridade e análise de maior fidedignidade, as entrevistas foram gravadas por meio de aparelhos de gravação de áudio e, posteriormente, transcritas.

A partir das entrevistas com as professoras, contemplando os módulos 1, 2 e 3, escolhemos quatro sujeitos para participarem da pesquisa, segundo os critérios já descritos. Assim, realizamos quatro entrevistas semiestruturadas em visitas familiares com os responsáveis de cada um dos quatro indivíduos em atendimento. Optamos por entrevistar seus responsáveis em ambiente familiar, no intuito de obter informações com maior aproximação entre pesquisadores, ISDI e seus responsáveis, sobre a caracterização do sujeito e do seu entorno familiar e escolar, incluindo a relação com os saberes escolares e aspectos da subjetividade do sujeito (gostos, destrezas, dificuldades), da sua rotina diária (convivência com familiares e amigos, atividades preferidas, elementos da trajetória de vida, como momentos de rejeição e preconceito), além de aspectos escolares (relações com os professores e colegas de turma e as relações com os saberes, sobre quais mais gosta e sobre quais mais sente dificuldades). Essas entrevistas também foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, relacionando as concepções docentes com suas práticas no AEE, articulamos os instrumentos dos questionários e das entrevistas semiestruturadas, com observação participante, constituindo uma estratégia em conjunto de produção de dados, como Bogdan e Biklen (1994, p. 134) descrevem.

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e

outras técnicas. Em todas estas situações a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

As entrevistas semiestruturadas foram complementadas pelas informações provenientes das observações participantes, realizadas pela necessidade de nos colocarmos na situação social dos episódios interativos em sessões do AEE. Realizamos cinco observações de sessões de cada uma das quatro professoras dos quatro ISDI anteriormente escolhidos, totalizando 20 sessões observadas. O estudo observacional dos episódios interativos das sessões do AEE teve como instrumento de trabalho diários de campo, um com foco de observação quanto à mediação docente nos processos de ensino-aprendizagem (APÊNDICE D) e outro quanto à posição do aluno na relação pedagógica (APÊNDICE E), que permitiram o registro das informações, observações e reflexões acerca dos sujeitos, dos diálogos, das atividades e das atitudes nas sessões observadas (MALHEIROS, 2011; GHEDIN; FRANCO, 2011; MOREIRA; CALEFFE, 2008; MINAYO, 2008).

A opção por uma abordagem metodológica está relacionada à natureza do objeto de estudo, problematização, objetivos e questões de pesquisa, sendo, portanto, indispensável sua definição, porquanto orienta a análise das informações significativas ao problema da pesquisa e o alcance dos objetivos traçados. Para tratarmos essas informações, escolhemos a análise de conteúdo, na perspectiva sócio-histórica, que possibilita apreender criticamente os sentidos e significações explícitas e implícitas nas falas, buscando a produção de sentidos a partir do dito e o não dito nos discursos dos sujeitos (MOLON, 2008; GOMES, 2008; FREITAS, 2002).

Realizamos a categorização dos dados a partir da organização, da exploração do material produzido (as entrevistas semiestruturadas) e da leitura compreensiva, atenta e reiterativa. Observamos possíveis relações com as questões e objetivos de nossa pesquisa, e, a partir da correlação, identificamos as unidades de análise, como núcleos de significado, elaborando a síntese interpretativa das informações produzidas, em um processo de teorização sobre as unidades de sentido com elementos históricos e contextuais (MOLON, 2008; GOMES, 2008; FREITAS, 2002).

A unidade de análise dessa pesquisa é a relação entre as concepções de deficiência e de deficiência intelectual, a mediação docente e os processos de ensino-aprendizagem no AEE, com ênfase nos aspectos funcionais e nos fatores extracognitivos, contemplando as atitudes, os comportamentos, as dificuldades e as destrezas dos sujeitos (GOMES, 2008; SEVERINO, 2007; BELL, 2008). Dessa maneira, nossas categorias de análise foram:

deficiência, deficiência intelectual, AEE, mediação docente, subjetivação, funcionamento cognitivo, aspectos funcionais e fatores extracognitivos.

Para a compreensão da mediação docente, especificamente, procederemos à análise microgenética dos episódios interativos ocorridos em sessões de AEE. A análise microgenética¹⁹ foi escolhida porque nos permite considerar a dimensão semiótica dos acontecimentos, sendo são valorizados os processos e os conteúdos semânticos das situações (como atenção ao diálogo e à mediação semiótica), bem como permite investigar as transformações nas ações dos sujeitos na passagem do funcionamento intersubjetivo para o intrasubjetivo (GOÉS, 2000).

O termo microgenética se relaciona aos fenômenos específicos (micro), no caso aos episódios interativos de sessões do AEE, e aos processos evolutivos (genética), com referência em nossa pesquisa aos aspectos funcionais e fatores extracognitivos do desenvolvimento intelectual dos ISDI. Nessa direção, Goés (2000) define essa análise como pertinente às investigações que pretendam focalizar episódios interativos, assim como as relações e as condições sociais imbricadas nessas situações observadas.

De um modo geral, [a análise microgenética] trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos [...] É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura [...] por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais (GOÉS, 2000, p. 9 e 15).

Escolhemos essa análise das observações das sessões do AEE porque favorece a compreensão das situações educativas como processos em movimento permanente, nas quais os fenômenos humanos podem ser estudados em seu processo de transformação e mudança, sendo nosso maior foco o processo em observação do que propriamente o produto do episódio interativo. Concordamos com Freitas (2002) quando explica a observação das diversas linguagens e discursos²⁰, em uma investigação que os considera vinculados ao contexto social e não como pertencentes a uma dimensão estritamente individual (FREITAS, 2002).

¹⁹ O estudo da microgênese deve-se grande parte à Vygotsky, no entanto, Góes (2000) cita contribuições de outros pesquisadores sobre essa escolha metodológica, inclusive alguns relacionando-a à perspectiva enunciativo-discursiva. Dentre esses pesquisadores, estão Wertsch (1985), Rojo (1997), Orlandi (1987), Pêcheux (1988), Bakhtin (1986), Carvalho (1997), Smolka, Góes e Pino (1995) e Fontana (1996).

²⁰ Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) definem textos/discursos da seguinte forma: “como produto de criação ideológica, constituem-se em um dado contexto histórico, social e cultural e que sempre estarão em diálogo com

A observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social. O enfoque sócio-histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social (FREITAS, 2002, p. 28-29).

Diante disso, nossas opções metodológicas se articulam com nossos objetivos de identificar a mediação sobre os aspectos funcionais e os fatores extracognitivos em sessões do AEE com atendimento aos ISDI. Especialmente porque relacionamos as informações provenientes dos instrumentos de pesquisa utilizados, buscando perceber “os pontos de encontro, as similaridades como também as diferenças, a particularidade dos casos” (FREITAS, 2002, p. 9), mediante a análise com caráter mais compreensivo-interpretativo, na direção de uma apresentação narrativa e explicativa, abrangendo a descrição da interação nos episódios, em termos das ações cognitivas, comunicativas e gestuais (GOÊS, 2000).

Aos sujeitos, professores e estudantes em situação de deficiência intelectual e seus responsáveis, foi solicitado o consentimento de participação de forma esclarecida, voluntária e autônoma, mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) produzido para os professores (APÊNDICE F), e para os responsáveis dos ISDI (APÊNDICE G), podendo ser retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo aos participantes, salvaguardando o direito a desistência da participação. Eles foram, previamente, informados sobre os objetivos da pesquisa, em um processo pautado na construção de relação de confiança entre participante e pesquisador, continuamente aberto ao diálogo e questionamento, assegurando uma comunicação clara, objetiva e interativa.

Asseguramos o anonimato dos indivíduos pesquisados, a preservação e a confidencialidade dos resultados produzidos, com vistas ao acolhimento das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada. Também foi garantida a privacidade como direito do participante de manter o controle sobre suas escolhas e informações pessoais e de resguardar sua intimidade, sua imagem e seus dados pessoais, tendo segurança de que suas escolhas não sofrerão invasões indevidas pela reprovação social a partir das características ou dos resultados da pesquisa. Houve, ainda, garantia de não discriminação na seleção dos indivíduos, nem exposição destes a quaisquer riscos (FLICK, 2009; PESSONI, 2016).

outros textos/discursos. Textos que nascem de e mantêm conexão direta com uma situação extraverbal constitutiva de sua significação. Discursos que, por estarem inexoravelmente ligados a determinadas esferas de atividade, adquirem sentido no âmbito dos gêneros do discurso” (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETI, 2014, p. 135).

CAPÍTULO II

OS PARADIGMAS DA DEFICIÊNCIA, A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A MEDIÇÃO DOCENTE

Somos um
ou dois?
Às vezes,
nenhum.
E em seguida,
Tantos!

(Cecília Meireles)

Neste capítulo, discutiremos os referenciais teóricos da pesquisa, a saber: as concepções sobre a deficiência enquanto privação cultural e construção social; a conceituação e a caracterização da deficiência intelectual; as perspectivas construtivistas e as sócio-históricas do desenvolvimento intelectual e a mediação docente.

1. OS PARADIGMAS DA DEFICIÊNCIA

Defeituoso, doente, retardado, doido, louco, idiota, imbecil, débil, tolo, amorfo, deficiente, anormal, diferente, lento, ignorante, irracional, indolente, desleixado, atrasado, desqualificado, incapaz, incompetente, inapto...

Por que expressões como essas são destinadas aos ISD? Por que os definir por cruéis e inferiorizantes concepções? Por que adjetivá-los, transformando-os em uma espécie ordinária e fajuta de ser humano? Como são produzidas historicamente essas significações? Quais os parâmetros que as fundamentam? É possível uma configuração reversa de tratamento? É possível o predomínio de concepções contrapostas, que os humanize ao invés de estigmatizá-los? Arendt (1975 p. 10 *apud* KRAMER, 1999, p. 278) alerta para a necessidade da problematização.

Compreender não significa negar nos fatos o chocante, eliminar deles o inaudito, ou, ao explicar fenômenos, utilizar de analogias e generalidades que diminuam o impacto da realidade e o choque da experiência. Significa, antes de mais nada, examinar e suportar conscientemente o fardo que o nosso século colocou em nós – sem negar sua existência, nem vergar humildemente ao seu peso. Compreender significa, em suma, encarar a realidade sem preconceitos e com atenção e resistir a ela – qualquer que seja

Resgatar nossa capacidade de nos assombrar e nos indignar diante dessa realidade se torna ação prioritária (ARROYO, 2008), pois representa iniciativa elementar para a compreensão das histórias de produção social da deficiência e das consequências desastrosas de extermínio dessas pessoas, como o Nazismo nos mostrou (ADORNO, 1986). Entendemos que “o passado e o presente precisam ser vistos na sua dura crueza para que seja possível mudar” (KRAMER, 1999, p. 277). Essa compreensão não tem por propósito ser superficial e generalista ao ponto de diminuir o impacto dessa produção e de negar o que nela há de chocante, mas de examiná-la conscientemente, assim como afirma Arendt (1975).

1.1 A produção da diferença em des(igualdade): os diversos feitos des(iguais)

Embora as ações de movimentos e de pesquisadores sociais voltadas para as políticas e práticas educacionais focais para os diversos coletivos feitos desiguais tenham começado anteriormente ao século XX, foi somente a partir de meados da década de 1980 que emergiu com maior expressão um processo que podemos chamar de ‘ascensão da diversidade’. Deste então, o termo diversidade tem sido usado de forma abrangente e até mesmo indiscriminada. É possível compreendermos esses usos a partir da análise das relações entre a diferença, a diversidade e a desigualdade, que podem impactar negativamente os coletivos sociais, que deixam de ser diversos, para serem produzidos como des(iguais) (MOREIRA; CANDAU, 2005).

A tensão dinâmica e complexa, que Moreira e Candau (2005) consideram ser a coexistência de políticas públicas de igualdade e políticas de identidade, tem revelado a trama das interpretações sobre a diversidade e as diferenças. Utilizadas como sinônimos, têm servido para o apaziguamento das relações sociais e o esvaziamento político e social do que significam as diferenças. Essas políticas têm se caracterizado como universalistas de maneira a contemplar o todo, esvaziando-se das diferenças, interpretação que contraria a construção identitária em sociedades multiculturais e desiguais, como se confirma na citação a seguir.

Falar de diversidade quase como o mesmo que falar da diferença produz o esvaziamento da diferença, pois tem por objetivo retirar a diferença da diversidade, ou seja, quando se fala de diferença é para que ela não faça de fato, nenhuma diferença (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 93).

Nesse contexto, Veras (2007) considera a inclusão como exclusiva, na qual o diferente é incluído por ser uma exceção. Seu direito à inclusão se resume a uma forma de tolerância e

é condicionado pela invisibilidade que torna sua diferença “normal”. A autora critica essa interpretação, argumentando que o significado de educar enquanto prover, nutrir, cultivar, não condiz com essa concepção que prega “não sejamos intolerantes”. Para ela, o sentido de tolerância – como podemos verificar nas citações que seguem – se relaciona com os atos de suportar e de aturar, assim, não se concede direitos, a não ser por exigências, pois “permite-se que ele [o diverso] seja diferente sob condições: bem que eu poderia impedi-lo, excluí-lo, mas, sou tolerante” (VERAS, 2007, p. 147-148).

Tolerar é ainda o forte permitindo ao fraco que seja; mas que seja sob condições, sob vigilância parcimoniosa. A relação de tolerância implica a asserção do poder e, ao mesmo tempo, o limite, a condição de possibilidade da tolerância. Não é o mesmo que aceitar, acolher o outro, escutá-lo (VERAS, 2007, p. 147-148).

Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) argumentam sobre a impossibilidade de disfarçar as diferenças e de construir uma síntese totalizante delas, pois são produtoras de diferenças, que não podem se apaziguar. Não se tratam de contradições superáveis, nem sua função é atenuar, o que elas fazem é diferir. Há a suposição de que a diversidade existe entre homens livres e iguais, fato não verídico, pois há desigualdades irreconciliáveis, seja de poder, seja de classes sociais. No entanto, isto é obscurecido, tornando a diversidade esvaziada pelas desigualdades, transformando a diversidade em mercadoria na sociedade de consumo. É necessário o reconhecimento das diferenças e do direito a elas, inclusive por políticas focais em processos de integração e de diferenciação.

No contexto de reconhecimento de direitos, Moreira e Candau (2005), destacam que os sujeitos de direitos são também diversos em raça, etnia, credo, gênero, idade, entre outros. Todavia, ao mesmo tempo em que as políticas sociais e educacionais do Brasil exaltam a nossa “diversidade criadora”, há um silenciamento das diferenças. É essa convivência entre o que é igual e diverso que é tratada de forma indiscriminada, pois a diversidade tem sido abordada de maneira desigual e discriminatória. Assim, os diversos feitos iguais se tornam também desiguais, fato que revela o caráter perverso do capitalismo de acirrar não só as desigualdades no plano econômico, mas também de tratar de forma desigual e inferiorizante os coletivos sociais diversos no decorrer da história.

A realidade social produz, oculta e mantém uma indiferença quanto às diferenças; todavia, é preciso entender que, paralelamente à produção da diferença indiferente, há o esforço de tratá-la como um “conjunto de princípios nos discursos, nas práticas e nas políticas para categorizar e marginalizar grupos e indivíduos” (MOREIRA; CANDAU, 2005, p. 157).

Esse tratamento não ocorre apenas fora, mas, sobretudo, pelo sistema educacional. Não faz sentido trabalhar com a ideia de que suas estruturas são neutras e isentas de representações preconceituosas, como podemos observar na citação a seguir.

[...] o próprio sistema e a própria docência participaram e participam na produção dos diversos em desiguais por meio de seus padrões de ciência, racionalidade e conhecimento, de cultura e civilização, de avaliação, classificação e segregação (ARROYO, 2008, p. 16).

Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), Moreira e Candau (2005), explanam como foram produzidos esses padrões, que tiveram impulso com a concepção educacional que adveio da escola republicana francesa. Propagou-se a ideia de que o progresso como marcha ascendente na História, o desenvolvimento econômico e a qualidade da vida dependeriam da ciência e da geração mais racional, desenvolvidos pela educação formal. Essa perspectiva terminou por veicular uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos, assumindo uma visão monocultural da educação.

O sistema educacional brasileiro se constitui como herança dessa escola, que se fundamenta na igualdade e no direito de todos à educação, portanto, na ideia de que deve ser única e igual para todos, selecionando valores, práticas e saberes considerados adequados, bem como impondo um sujeito como padrão, legitimado, inclusive cientificamente, como hegemônico. Dentre as implicações educacionais, podemos apontar que esse sujeito se torna o parâmetro único de medida, assim como de um saber, de uma aprendizagem, de uma avaliação, produzindo a indiferença, a violência, a invisibilidade e o despertencimento (POULIN, 2010) em relação aos “outros” como fundamento da própria escola.

Arroyo (2008) corrobora com essa explicação, afirmando que quando essas concepções generalistas são tomadas como padrões de “classificação dos indivíduos e dos coletivos, de povos, raças, classes, etnias, gêneros ou gerações, a tendência será hierarquizá-los” (ARROYO, 2008, p. 17). Essa lógica segregadora classifica os coletivos diversos como inferiores, incivilizados, fracassados, repetentes, bárbaros, “como aqueles que não sabem” (ABRAMOWICZ, RODRIGUES E CRUZ, 2011, p. 94), transformando a diferença em desigualdade. Os diversos são feitos desiguais em função desses padrões normativos.

Longman (2002) destaca que esse tratamento para com os diversos coletivos tem por uma das causas a produção escolar das diferenças como deficiência e desta enquanto privação cultural, na qual estão imbricadas categorias como exclusão social e escolar, a ideologia da normalidade, as pedagogias classificatórias e excludentes, como veremos.

1.2 A deficiência enquanto privação cultural

A perspectiva da deficiência como privação e desvantagem cultural parece ter como influentes a ideologia da normalidade com os valores da homogeneidade e da produtividade. Longman (2007) discute sobre as origens do conceito da anormalidade a partir da análise de Skliar (1998), Bobbio (2000), Bauman (1991) e Foucault (1998). Bobbio (2000) aponta o extermínio como sendo a ação mais grave da discriminação, produzida pelo preconceito coletivo, gerando conflitos e violências extremas entre grupos, a partir de um percurso crescente de comparação valorativa de um grupo sobre o outro, prevalecendo a ideia de superioridade e dominação, como foi o caso no genocídio nazista.

Para Bauman (1991), o genocídio das crianças deficientes não foi uma invenção do nazismo, pois seus programas de extermínio se configuraram como um prolongamento das ideias eugênicas e classificatórias, elaboradas através da teoria e prática da higiene racial que se constituíram como as origens científicas do conceito da anormalidade. O movimento da eugenia se propagou em um contexto em que os médicos “eram valorizados porque iriam construir um mundo melhor, mais limpo e ordenado, mais apropriado ao que se quer que se considere uma ‘vida humana adequada’” (LONGMAN, 2007, p. 35), reforçando políticas compensatórias de superação dos “humanos inferiores” – sub-humanos, sub-úteis, mentes dementes, degenerados, biologicamente inaptos, vidas desprovidas de valor, esquecíveis.

Outro influente teria sido a Psicologia Diferencial, no contexto problemático norte-americano de evasão e repetência escolar dos alunos de baixa renda, no fim da década de 1950 e início de 1960, que se configurou como um dos catalisadores para a realização de pesquisas no âmbito da que ficou conhecida como Psicologia das Diferenças Individuais. Frequentemente realizadas por meio de testes de Coeficientes de Inteligência, tendo como parâmetro o repertório cultural das camadas favorecidas dos Estados Unidos, os estereótipos foram sacramentados “cientificamente”, camuflando as causas sociais das desigualdades e da produção da deficiência, da marginalização escolar e social (PATTO, 1999a, 1999b; CHARLOT, 2000; LONGMAN, 2002), como podemos verificar na citação que se segue.

[...] a pesquisa educacional contribuiu para a veiculação de uma imagem negativa da criança de "classe baixa": ela seria portadora de inúmeras deficiências e problemas de desenvolvimentos. [...] afirmava-se que essas crianças eram deficientes porque suas famílias eram deficientes, porque seus ambientes familiares eram deficientes (PATTO, 1990a, p. 31).

Foi construído, portanto, no pensamento educacional, uma teoria da privação, que transformava diferenças individuais em patologias, defeitos e deficiências como causas do insucesso escolar. A deficiência ou o atraso seriam sinônimo de ausência de condições extraescolares para aprender. Os indivíduos foram culpabilizados, percebidos como sujeitos sem jeito, sem solução, como não detentores do direito à educação de qualidade e responsáveis pelo insucesso da escolarização (PATTO, 1990b). Mota Rocha (2002, p. 190) detalha as significações que produz a desumanização dos indivíduos, concebidos como objetos de favor na relação pedagógica elementar construída na e pela escola pública.

[...] percepção do aluno pobre como sujeito sem jeito ou resíduo sem solução; alguém que não é merecedor de iniciativas de qualidade na educação; sujeito que está em vias de aglomerações suspeitas (atitudes violentas ou envolvimento em crimes). Percebida enquanto inferioridade na escola, a pobreza é um modo de ser que descredencia indivíduos para o exercício dos seus direitos, o que expressa o papel desta instituição na (re) produção do preconceito e da estratificação sociais.

A ideologia da normalidade como um dos elementos fundantes dessa concepção, parte da noção de um padrão normatizador, como, no âmbito escolar, de alguns educandos como ideais e saudáveis (ditos normais). O normal é inquestionável, ele é o padrão, a norma. As diferenças são vistas como abomináveis, e não como constitutivas dos indivíduos. O atípico incomoda, gera desconforto e rejeição, estigmatização, prevalecendo o olhar sobre os aspectos “negativos” (o que falta). Os que não seguem a norma são rejeitados e suas identidades singulares são descaracterizadas e inferiorizadas, produzindo exclusão e desqualificação social, vistos como peso, gasto e população descartável do sistema (MOTA ROCHA, 2002), porque considerados improdutivos, na perspectiva da ideologia da produtividade (CARVALHO, 2007; GOFFMAN, 1988; LONGMAN, 2002; VERAS, 2007).

Por conseguinte, são estigmatizados, tidos como anormais, doentes, fracassados, deficientes, inferiores, indesejáveis, desacreditados e desacreditáveis nas relações pedagógicas. As pedagogias da negação e da classificação, como expressões dessa ideologia, transformam a diferença em desvio e sobrepõem a deficiência aos próprios sujeitos. Sob essa ótica, o estigma é tratado como “marca social de descrédito e de inferioridade das pessoas que pertencem a alguma categoria de desvio e cumpre a função de controle social para a manutenção da vida coletiva” (OMOTTE, 2004, p. 287). Prevalece, assim, os processos de dominação pela manipulação normativa e as representações inferiorizadas dos diversos coletivos feitos desiguais (ARROYO, 2008; FIGUEIREDO, 2002; GOFFMAN, 1988).

1.2.1 As consequências da concepção da deficiência enquanto privação cultural

Uma das consequências da privação cultural diz respeito às condições subjetivas da educação, e envolve as *barreiras para a inclusão*, que podem ser arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. Segundo Carvalho (2007), as barreiras atitudinais estão entre os maiores obstáculos da inclusão. Elas envolvem estruturas perceptivas, afetivo-emocionais que interferem nas predisposições de cada professor e interferem diretamente na dinâmica da sala de aula, na medida em que configuram, consciente ou inconscientemente, a relação pedagógica (MOTA ROCHA, 2002).

A deficiência é analisada pelas impossibilidades, pois sempre prevalece o que lhes “falta” sobre o que “dispõem” como potencialidades ou mesmo destrezas. O sujeito é invisibilizado pela deficiência. É essencial pensar no grande número de crianças tomadas como deficientes porque foram assim consideradas por seus professores e, então, passaram a se considerar. Por essa razão, Carvalho (2007, p. 9) destaca ser um dos desafios para a sociedade e, em especial, aos educadores, modificar a ideia das dificuldades como impedimentos.

[...] as limitações impostas pelas múltiplas manifestações de deficiência não devem ser confundidas com impedimentos. Estes têm origem na própria sociedade, em suas normas e nos estereótipos que cria, prejudicando o desenvolvimento individual que depende das interações com os outros, do viver com, sendo como cada um de nós “é” ou “está”.

Em decorrência das relações interpessoais, podem se desenvolver sentimentos positivos de autoestima e de autoconfiança, eliminando a percepção social do aluno deficiente como doente e limitado. Essa mudança depende da qualidade das oportunidades que forem apresentadas. Portanto, uma educação inspirada no paradigma da inclusão implica na atenção às diferenças, que põem os indivíduos em situação de desvantagem (CARVALHO, 2007).

Outra consequência se refere à *atualização da ideologia da normalidade*, cuja noção está presente nos discursos das políticas de inclusão e das pedagogias especiais, na medida em que se entende as diferenças como deficiências, resultado da construção de educandos considerados ideais, legitimados como parâmetros únicos de medida. Logo, maximizam-se as semelhanças e minimizam-se as diferenças (GOFFMAN, 1988; VERAS, 2007), como se a norma permitisse chegar ao “homem médio”, uma espécie de ideal, e “se estabelece via controle, regulação da população: saudável, normal” (VERAS, 2007, p. 144).

Nesse contexto, prevalecem “os processos de dominação inspirados na ideologia da normalidade e produtividade inerente às pedagogias da classificação de escolas brasileiras” (ALVES; MOTA ROCHA; CAMPOS, 2010, p. 209). O fenômeno de considerar o normal como verdade em si mesmo, possibilitando a manipulação do outro como instrumento de exploração, é denominado por Mota Rocha, Alves e Neves (2007) de assujeitamento social, que se produz pela identidade legitimadora, na qual se racionaliza a dominação. Isso posto, a alteridade classificatória é construída pela afirmação do normal, necessariamente, em detrimento do assujeitamento do dito deficiente.

Em última instância, o sujeito é silenciado, invisibilizado e assujeitado porque sobreposto pela deficiência produzida socialmente (MOTA ROCHA, 2002), no processo de transformação da diferença em desigualdade (FIGUEIREDO, 2002), e constituído na relação pedagógica elementar enquanto sujeito desacreditado e desacreditável (GOFFMAN, 1988). Por isso, tal concepção produz a exclusão social, no sentido da ruptura de laços sociais, da desafiliação e do não pertencimento (POULIN, 2010).

Também como consequência, temos a *pedagogia da classificação*, encontrada na escola de forma mais emblemática, pois, ali, não só se cria, como se reforça e ainda se científica as classificações, fundamentando-se pela teoria da causalidade da falta, na qual a deficiência se sobrepõe ao sujeito (LONGMAN, 2002, MOTA ROCHA; ALVES; NEVES, 2007; CHARLOT, 2000). Essa pedagogia, como expressão da ideologia da normalidade, descaracteriza as identidades dos sujeitos, produzindo a exclusão e a desqualificação social dos ISD, visto como população descartável do sistema (MOTA ROCHA, 2002), como peso, gasto, déficit, “párias sociais, cujo lugar na sociedade é definido como: lugar da exclusão” (VERAS, 2007, p. 141), como se verifica na citação que segue.

A maior obviedade da pedagogia da classificação é a exclusão, porque ela, em si mesma, vem carregada de valores positivo e negativo, uma vez que classificar significa desqualificar pessoas, significa não torná-las singulares ou substantivas. É como uma tatuagem: marca e define a pessoa para sempre. Na marca que a classificação coloca, impede-se a constituição na semelhança dos pares, dos aliados, da *fratria* [divisões de clãs]. Ela é dada, antes mesmo da pessoa se constituir como sujeito, não é construída pelo sujeito, é prisioneira dela mesma, não tem escolhas (LONGMAN, 2002, p. 4).

Desse modo, a pedagogia da classificação se constitui como processo de produção de estereótipos, em lógicas binárias, e em sociedades desiguais que desqualificam os indivíduos que não atendem aos seus padrões, enquanto enaltecem aqueles que correspondem adequadamente ao controle social pela alteridade classificatória. Nessa cisão do mundo, que

existe para que o normal não seja questionado, transforma-se a diferença em desvio, camufla-se a desigualdade e produz-se representações inferiorizadas dos diversos coletivos feitos desiguais (ARROYO, 2008; FIGUEIREDO, 2002; LONGMAN, 2002).

A *pedagogia da negação*, também efeito da privação cultural, tem como precursores as discussões na área da Psicanálise. O inconsciente, estudado por Freud, permitiu a construção de um novo posicionamento frente ao “deficiente” e ao “doente mental”, abordando o sujeito para além da sua deficiência. Essa discussão teve contribuição do francês Bruno Castets, que, embora criticado pela culpabilização materna, contribuiu com uma nova concepção sobre o retardo mental, entendendo-o como atraso mental estrutural, comportamento que se manifestaria por um distúrbio de comunicação. Ele distingue a deficiência mental de origem orgânica da deficiência da de origem afetiva, devido às perturbações relacionais, às relações mãe-filho que confinariam a criança à posição de objeto, dificultando ou impossibilitando a comunicação com os outros (ALBUQUERQUE, 1996).

Essa temática também foi abordada pela psicanalista francesa Mannoni (1999). Em sua obra “A Criança Retardada e a Mãe”, ela trata sobre a interação entre mãe e filho, ressaltando que, mesmo com a presença do amor, a relação pode ser marcada pela ideia de destruição, na medida em que, devido à interpretação de debilidade, transformam as crianças em objetos de cuidado, impedindo-as de serem sujeitos. Além disso, inconscientemente, a criança apreende este sentido de debilidade como déficit e se isola na sua deficiência.

A autora estende essa afirmação para a relação de outros sujeitos com o “deficiente”, considerando os efeitos da dessemelhança, os obstáculos da comunicação, o apagamento do sujeito, a negação e a rejeição, aspectos que resultam do inconsciente. Isso quer dizer que os estudos psicanalíticos envolvem o tema da inclusão, considerando também a segregação, essa divisão entre o sujeito e o outro/estranho, no seio da constituição subjetiva. Segundo Sólera (2008), Mannoni, no livro “Educação Impossível”, enfatiza essa segregação e suas consequências nas instituições escolares, nas quais os indivíduos se veem impossibilitados de usufruir o que a escola tem a oferecer e vivem experiências de fracasso. Questiona, então, as dificuldades que as próprias instituições têm em acolher esses sujeitos e suas singularidades

Essas discussões permitem a compreensão dessa pedagogia pela concretização de um acompanhamento pedagógico respaldado por uma visão de aluno apoiada na ideia da insuficiência. Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) a define como uma atitude negativa que alguns professores assumem diante da capacidade de aprendizagem dos alunos em situação de deficiência intelectual. Eles afirmam como importante considerar as concepções do mediador

sobre tais sujeitos, pois quando “o professor percebe a capacidade do aluno em aprender de forma positiva, ele empreende ações positivas” (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p. 15). Tal percepção não acontece no contexto da pedagogia da negação, como se pode notar no Quadro 4 que sintetiza as características dessa abordagem de ensino.

Quadro 4 – Síntese da pedagogia da negação

Pedagogia da negação				
Definição	Fundamentação	Práticas de ensino	Justificativas	Consequências
Atitude negativa de professores diante da capacidade de aprendizagem de alunos	Modelo empirista de conhecimento Modelo de alfabetização como sistema de código Princípio do preconceito	Repetição Memorização Sem significação Sem função social Sem aposta no sujeito Tarefas mecanicistas quando muito baseadas no desenvolvimento real	Sujeito não epistêmico Sujeito vazio Dificuldades Insuficiência Lacuna/falta Paralisação Fatalidade Perda Dotação mental muito inferior	Saberes restritivos Antecipação do fracasso Prejuízos escolares e sociais Desconsideração de potencialidades Limitação da aprendizagem Negação das funções psicológicas superiores Intervenção pedagógica estéril Superproteção Invisibilidade

Fonte: Autoria própria. Quadro elaborado com base nos estudos de Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) e complementado com as obras de Figueiredo e Poulin (2008) e Batista e Mantoan (2006).

Alguns professores não reconhecem os ISD como sujeitos de potencial e capacidade de crescimento, de afirmação e reconhecimento porque estão fundamentados pelo modelo empirista de conhecimento e pelo modelo de alfabetização como sistema de código (SOARES, 2004; MELO; MOTA ROCHA, 2009), sob o pretexto de que os ISD apresentam dificuldades nos processos de aprendizagem, que agem pouco no mundo e não se apoiam sobre seus conhecimentos quando estão em situação de aprendizagem. Privilegiam, assim, o caminho das aprendizagens mecânicas, propondo tarefas baseadas na repetição e na memorização, não estabelecendo mediação com foco nas FPS, que se desenvolvem na relação com o mundo social, evidenciadas pela metacognição, atenção, memória, avaliação do processo de aprendizagem, pela interação com o outro e pela internalização do que se aprende, modificando estruturas psicológicas (CARNEIRO, 2007; OLIVEIRA, MOTA ROCHA; CAMPOS, 2012).

Tais docentes investem em atividades desprovidas de significado e de sentido, antecipando o fracasso e insucesso dos alunos, causando, conseqüentemente, prejuízos as suas aprendizagens, negando-lhes “um aspecto absolutamente fundamental do desenvolvimento humano, a saber, o intelectual” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p. 12). Dessa forma, atuam sob o princípio da pedagogia da negação, ao invés de trabalhar com situações de

aprendizagem que tenham relações com conhecimentos prévios e experiências do aluno, com atividades capazes de mobilizar o raciocínio, assumindo responsabilidade quanto ao desenvolvimento intelectual e a sua autonomia.

Em muitos casos, a deficiência é produzida socialmente por privação de mediação, o que dificulta ou impede o desenvolvimento cognitivo. As interações sociais, as características do sujeito, suas experiências e significação quanto ao aprendizado interferem nas condições de aprendizagem, cabendo ao educador intervir, mobilizando, da melhor forma possível, a ação do sujeito, considerando que, se ele “acumula experiência de sucesso em suas trocas com o meio social, pode ultrapassar seu potencial” (FIGUEIREDO; POULIN, 2008, p. 248).

A privação cultural também derivada da Ciência Médica e da Psicologia Diferencial se fundamenta na medicalização, normalização e subjetividade universal, tendo forte ação reabilitadora ou de ações pedagógicas restritivas, sobretudo, no ensino-aprendizagem das FPS, a exemplo da linguagem escrita. Na ação pedagógica, o ensino se caracteriza como estéril (pela concepção empirista de linguagem e pelo princípio do preconceito). O sujeito é invisibilizado (vazio, em débito) pela deficiência, que o sobrepõe e o define. Assim, sua subjetividade singular, principalmente as potencialidades e destrezas são negados pela ênfase na causalidade da falta, por meio da avaliação classificatória, predominando o descrédito e a imposição da subjetividade universal.

A deficiência é vista como uma determinação divina, e o sujeito da aprendizagem compreendido pela concepção filosófica naturalista ou empirista. Culpabiliza-se o outro e o seu entorno, sobretudo o familiar, e a escola atualiza a produção da ignorância nos ISDI, na medida em que não problematiza os fatores intraescolares da deficiência, a exemplo de sua dimensão secundária. Pode-se até reconhecer a singularidade dos indivíduos, mas as intervenções e os recursos são extremamente genéricos e mecanicistas (FIGUEIREDO, POULIN; GOMES, 2010; FIGUEIREDO; POULIN, 2008; BATISTA; MANTOAN, 2007).

Figueiredo (2002) questiona os princípios nos quais os professores se fundamentam quando se referem às dificuldades dos ISD. Eles podem agir segundo o *preceito da realidade* ou pelo *princípio do preconceito*. Em muitas situações, os professores até reconhecem que determinadas dificuldades não são peculiares aos ISD, todavia, agem pelo princípio do preconceito, pautando-se em concepções preconcebidas sobre as possibilidades de aprendizagem. Nesse contexto, estão envolvidas relações de poder e a perspectiva de educação como técnica (para alunos treináveis), que atualiza as maneiras dominantes de pensar a escolarização das classes trabalhadoras, incluindo a concepção de que seus

indivíduos não são aptos a pensar, sempre “em torno da crença, cada vez mais implícita, na inferioridade intelectual do povo, o que certamente contribuiu para a ineficácia crônica da escola” (PATTO, 1990b, p. 109).

1.3 A deficiência enquanto construção social

Em contraposição à privação cultural, o modelo social e sistêmico²¹ entende a deficiência enquanto construção social, compreendendo-a como um processo histórico e socialmente situado, produzido pelas relações de poder em sociedades desiguais, quando se transforma a diferença em desigualdade. Também tem como influentes a subjetividade (o modo como os sujeitos se percebem a partir das relações sociais) e as interrelações entre causas extra (sociedade, família e indivíduo) e intraescolares (sistema educacional e escola), que atuam como fatores associados à construção da deficiência, constituídos e constitutivos de relações sociais entre os indivíduos (MOTA ROCHA, 2002; POULIN, 2010).

Neste enfoque, conceber a deficiência demanda a compreensão da distinção entre ser deficiente e estar em situação de deficiência. Ser deficiente adjetiva e responsabiliza o sujeito que, de vítima, passa a ser causador do seu próprio atraso, tendo como consequência a leitura paralisante ou fatalista; estar em situação de deficiência indica que esta é expressa no sujeito, mas não foi produzida por ele (BATISTA; MANTOAN, 2006; PATTO, 1990) e que é “um processo que está sendo sofrido e não uma condição negativa, degradante e estática” (CUNHA *apud* PATTO, 1990, p. 96).

Tal distinção é relevante porque a língua escrita posiciona os sujeitos, enquanto os constitui; como sistema simbólico compartilhado e arbitrário cultural hegemônico de sociedades grafocêntricas e desiguais, em culturas impressas e eletrônicas, tem estreita articulação com as ações políticas dos grupos sociais e suas próprias identidades, quase sempre nos modelos classificatórios identitários construídos pela ideologia da deficiência/normalidade. A formação de conceitos e a dimensão de signo revela a natureza dialógica e ideológica da língua escrita e sua relação com a vida social, mais ainda, como elemento constitutivo de formação humana pela dupla natureza de sua constituição e das

²¹ O modelo social e sistêmico considera a influência das relações sociais e da subjetividade do sujeito na produção da deficiência e seu papel na marginalização vivenciada pelos grupos ISD (POULIN, 2010), sendo quesito importante para se pensar políticas públicas inclusivas, opondo-se à perspectiva individualista que trata a deficiência como caso anômalo, isolado e um fardo para a sociedade.

funções superiores, conforme lei genética geral do desenvolvimento cultural, da perspectiva sócio-histórica de aprendizagem (STREET, 2010; VIGOTSKI, 1991; PINO, 2005).

Quando a língua escrita (re)posiciona os sujeitos em suas relações sociais, assume caráter constitutivo, uma vez que não temos apenas signo, mas signo ideológico, na medida em que pode cristalizar representações sobre os sujeitos pelas dimensões axiológica, dialógica e ideológica da língua escrita. Em termos práticos, podemos ver a diferença entre as seguintes afirmações: (1) João é deficiente/(2) João está em situação de deficiência; (3) Maria é prostituta/(4) Maria está prostituída; (5) José é pré-silábico/(6) José está hoje com escrita pré-silábica.

A culpabilização do sujeito pela sua condição e a cristalização de estereótipos, com a consequente paralisação, podem ser vistas nas afirmações (1), (3) e (5); enquanto a dimensão de produção social da deficiência pelos múltiplos fatores é vista nas afirmações (2), (4) e (6). O uso do verbo *está*, e não do verbo *ser*, no presente do indicativo, ressaltam o movimento e historicidade na concepção de deficiência e de prostituição como práticas sociais. Ainda se pode observar a avaliação classificatória na sentença (5), ao sobrepor o nível de escrita ao sujeito, aprisionando-o, diferentemente da sentença (6), em que o sujeito permanece sendo maior do que seu nível de escrita, pontualmente assinalado no tempo presente.

Quando interagimos com e pela língua escrita “não apenas falamos, mas fornecemos ao outro um vasto conjunto de informações sobre as facetas de nossas identidades sociais e sobre a maior ou menor amplitude de nossa competência comunicativa” (BENTES, 2010, p. 131). Necessário se torna o uso do verbo estar, em detrimento do verbo ser, e o uso do termo *em situação de deficiência*, pela alusão aos múltiplos fatores que produzem tal condição, e suas implicações nas ações frente à deficiência pelo reconhecimento de sua historicidade e perspectiva de movimento, de aprendizagens mútuas e prospectivas (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011; MOREIRA; CANDAU, 2012; STREET, 2012; 2014).

A tese da deficiência enquanto produção social se baseia no conceito vigotskiano sobre a deficiência: a articulação entre as dimensões primária e a secundária. A primeira se refere aos aspectos de ordem primária na constituição de uma deficiência e diz respeito às lesões orgânicas, lesões cerebrais, malformações orgânicas, alterações cromossômicas. A segunda diz respeito aos aspectos secundários, que não estão diretamente ligados aos primários, mas são traduções das dificuldades geradas pela dimensão primária, o estigma. O indivíduo “não sente diretamente sua deficiência. Percebe as dificuldades que derivam da mesma” (VYGOTSKI, 1997, p. 18). Como modo primário de existência, a deficiência é

constituída a partir da sua dimensão orgânica, mas a sua produção e expressão só são compreendidas na sua dimensão social, secundária (CAMPOS, 2012; CARNEIRO, 2007).

O processo de produção da deficiência foi estudado por cerca de 30 anos, no âmbito da Rede Internacional sobre o Processo de Criação de Incapacidade (RIPPH), no Quebec, Canadá, tendo início em 1988, em uma pesquisa dirigida por Patrick Fougeyrollas. A partir desses estudos, foi produzido o Modelo de Desenvolvimento Humano – Processo de Criação de Incapacidade (MDH-PPH) – aprimorado em 2010, que critica a representação reducionista da deficiência como uma característica pessoal, como se o indivíduo fosse a desvantagem. É, então, compreendida como uma variação do desenvolvimento humano, uma diferença no nível de realização do estilo de vida ou no exercício dos direitos humanos, sendo resultado da interação entre fatores pessoais (características, habilidades, valores, preferências), fatores ambientais (sociais como sistemas político e educacional, ou físicos como arquitetura e tecnologias) e hábitos de vida (atividades, funções sociais) (FOUGEYROLLAS, 2010).

O MDH-PPH avalia esses fatores a partir de escalas. Por exemplo, os fatores ambientais podem ser avaliados como facilitadores ou como obstáculos. Dependendo do ambiente, pode-se ver a qualidade da participação social de um sujeito melhorar ou se degradar, por isso a deficiência é compreendida como uma situação de incapacidade (de desigualdade), e esta não se revela necessariamente como uma realidade permanente e estática. É nesse contexto que se motiva a mudança social, reduzindo continuamente as barreiras ao exercício dos direitos das pessoas, como preconceitos, falta de recursos, falta de acessibilidade domiciliar ou escolar (FOUGEYROLLAS, 2010).

A ideia da incompletude do desenvolvimento das funções superiores está vinculada não somente às dificuldades individuais advindas de características biológicas, mas também às relações sociais estabelecidas com eles, podendo o meio escolar e social facilitar ou dificultar o desenvolvimento dos ISD. Desse modo, é possível pensar em mudança da relação com esses sujeitos, porque todo ser humano pode aprender e desenvolver, ainda que com “condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais significativamente diferentes” (CARNEIRO, 2007, p. 47).

1.3.1 As implicações da concepção da deficiência enquanto construção social

Considerando o exposto anteriormente, é preciso haver intervenções pedagógicas centradas em pedagogias críticas (OLIVEIRA, MOTA ROCHA; CAMPOS, 2012), que

tenham implicações²² à sociedade, à escola, aos educadores e aos ISD, a partir da concepção da deficiência enquanto construção social, como podemos observar a seguir (QUADRO 5).

Quadro 5 – Implicações da concepção da deficiência enquanto construção social

INSTÂNCIAS	IMPLICAÇÕES	PESQUISADORES
SOCIEDADE	Indignação Conscientização Acolhimento Transformação cultural Democratização Políticas educacionais focais Sociabilidade democrática	Adorno, 1986, Kramer, 1999 Candau, 2005, Veras, 2007 Moreira e Candau, 2005 Patto, 1999a, 1999b, Mota Rocha, 2002, Fougeyrollas, 2010
ESCOLA	Formação cultural crítico-emancipatória Educação contra a barbárie Educação como direito subjetivo e bem social Educação inclusiva Abordagem sócio-histórica Ampliação da função social da escola Reconfiguração da função social, currículo e seus saberes	Adorno, 1986, Kramer, 1999 Figueiredo, 2002, Poulin, 2010 Moreira e Candau, 2005 Mota Rocha, 2002, Charlot, 2000 Abramowicz; Rodrigues e Cruz, 2011, Fougeyrollas, 2010
EDUCADOR	Repolitização Revisão de concepções inferiorizadas Análise dialética e leitura positiva Paradigma Competencial Pedagogia da Contribuição Pedagogia do intolerável Negociação de interesses e conflitos plurais dos diversos coletivos Reafirmação da diferença e do dissenso	Arroyo, 2008, Carvalho, 2007 Mota Rocha, 2002, Charlot, 2000; Poulin, 2010, Patto, 1999a, 1999b Moreira e Candau, 2005 Abramowicz; Rodrigues e Cruz, 2011
INDIVÍDUO	Reconhecimento e subjetividade singular Humanização e Pertencimento Identidade de resistência e narrativas de resistência Driblar dispositivos de assujeitamento Exercício da deriva e da desaprendizagem	Charlot, 2000, Vygotski, 1997 Mota Rocha, 2002; Poulin, 2010, Kramer, 1999, Fougeyrollas, 2010 Abramowicz; Rodrigues e Cruz, 2011, Castells, 2002, Mota Rocha, Alves ; Neves, 2007

Fonte: Autoria própria. Quadro elaborado com base nos estudos correlacionados das referências do trabalho.

Discriminação, desejo de eliminação do outro, falta de entendimento e de escuta, estigmatização e segregação social são processos históricos excludentes pelos quais pessoas são igualadas a coisas e “o direito à existência digna de todo ser humano, é encoberto e arrancado do consciente humano” (ADORNO, 1986, p. 42), que precisam ser conhecidos. A força contra os princípios de Auschwitz, reincidentes hoje, é a conscientização, pois “é preciso buscar a história passada para que o presente de hoje possa ser mudado e para que também um outro futuro [...] possa ser realizado” (KRAMER, 1999, p. 273). É na tomada de

²² O propósito com essa categorização não é um fracionamento, uma desagregação das implicações entre as instâncias de produção da deficiência, mas uma análise da ação política específica de cada uma delas, que devem estar interligadas em pesquisas, políticas e práticas educacionais com tais sujeitos.

consciência, pela reflexão crítica, que a confrontação com a barbárie pode causar indignação e consequente mobilização ao acolhimento na *sociedade* (PATTO, 1999a, 1999b; MOREIRA; CANDAU, 2005; VERAS, 2007; MOTA ROCHA, 2002).

Acolhimento que se opõe à tolerância ao outro. Amar e se outrar, não no sentido de receber o outro no lugar privilegiado que me encontro, mas, para endereçar-me a ele, pela capacidade de buscar não o que “‘me convém’, mas de aprender a convir, acentuando o com da convivência, admitindo que [...] a diferença está em cada um e não do lado de fora” (VERAS, 2007, p. 150). Acolher, enfim, sem normatizações de como o outro deve ser a partir de mim, sabendo que a hospitalidade terá de ser acompanhada pela habilidade de negociação de pontos de vista antagônicos como elemento de convivência e democratização (MOTA ROCHA, 2002; VERAS, 2007).

Nessa perspectiva, no âmbito das pedagogias críticas, os processos sociais de integralização e diferenciação são vivenciados e constituídos pela alteridade crítica, por meio da qual os indivíduos podem ressignificar representações inferiorizadas, afirmar-se e, até certo ponto, reconhecer as identidades dos sujeitos de diversos coletivos feitos desiguais, sem ferir a integridade do outro, sem necessariamente chegarem ao embate ou ao consenso/apaziguamento das diferenças, legitimadas pelo discurso da diversidade, que esvazia as identidades dos sujeitos resultando no enfraquecimento de sua ação política (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011; MOREIRA; CANDAU, 2005; OLIVEIRA, MOTA ROCHA; CAMPOS, 2012).

No contexto das pedagogias críticas, as funções da sociedade, da escola, dos educadores e dos ISD convergem para repensar concepções inferiorizantes, a fim de construir sociabilidade democrática e o aprendizado da negociação de interesses e conflitos plurais, incorporando a diferença e mesmo o dissenso, como possibilidade em culturas democráticas, driblando dispositivos de assujeitamento e objetivando a desestigmatização dos sujeitos, quando passam a se afirmarem a partir da ação política e das identidades singulares do seu coletivo diverso. Todas essas são possibilidades delineadas como aspectos fundamentais para a construção do modelo incluyente de escola e de sociedade, diminuindo a distância entre os princípios democráticos no nosso respaldo institucional legal e as práticas sociais.

Como implicações à *escola*, Adorno (1986) e Kramer (1999) apontam a luta contra a barbárie como um dos maiores objetivos da educação, pela construção de laços de socialização e pelo pertencimento aos diversos coletivos, em uma perspectiva da educação como bem social, um espaço privilegiado de encontro com o diferente. Para concretizá-la, um

meio interessante é a construção do modelo includente de escola, tendo por princípios a sociabilidade democrática, a cidadania, a igualdade de direitos e a transformação das condições sociais de ensino e aprendizagem, na condição de sujeito de direito e não de objeto de favor (FIGUEIREDO, 2002; MOREIRA; CANDAU, 2005; POULIN, 2010; MOTA ROCHA, 2002; ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011; CHARLOT, 2000).

Em uma abordagem sócio-histórica de aprendizagem e da constituição de uma comunidade de aprendizes, favorecendo uma educação interativa e cooperativa, “o desenvolvimento das competências sociais e cognitivas deve ser também concebido como o resultado de uma ‘co-construção’ [...] profundamente ancorada na interação social” (POULIN, 2010, p. 39), ainda que tensa e intensa, por meio da pedagogia da contribuição. A escola seria, então, espaço público de afirmação dos grupos sociais, que participariam de um estado permanente de luta contra as posições e relações de poder, afirmando-se sem ferir a integridade do outro (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011).

Sobre as implicações aos *educadores*, podemos destacar que Arroyo (2008) trata como urgente a transformação das concepções inferiorizantes, mediante uma repolitização que os exponha a inquietações políticas, no sentido de repolitizar o direito ao conhecimento, constituindo a atuação docente como ação política em oposição aos processos de dominação inspirados na ideologia da normalidade e produtividade. Esse fazer docente consideraria uma leitura positiva do sujeito, em contexto de uso de estratégias socioafetivas e culturais. Leitura positiva que se opõe à ideia de um aluno como um objeto de falhas e carências, passivo e incompleto e favorece uma análise do sujeito como construído por distintos saberes relacionais, indivíduo de experiências, histórias e interesses (ALVES, MOTA ROCHA; CAMPOS, 2010; ARROYO, 2008; CARNEIRO, 2007; CHARLOT, 2000).

Nesse sentido, a mediação docente pode fundamentar-se no Paradigma Competencial, o qual valoriza as competências e possibilidades de aprendizagem pela intervenção nos aspectos secundários da deficiência, desenvolvendo as FPS, tais como metacognição, atenção, memória e transferência de conhecimento. Mota Rocha (2002) destaca que, nessa perspectiva de atuação docente, não apenas se ensina, mas se educa, porque a base do trabalho escolar é a transformação da relação pedagógica elementar, na qual tais indivíduos são construídos como sujeitos de direito em oposição à condição de objetos de favor, o que implica transformar as deterioradas condições sociais de apropriação dos saberes na escola, pela apropriação de estratégias socioafetivas, culturais, políticas e (meta)cognitivas (VYGOTSKI, 1997; MOTA ROCHA, 2002).

Para os *indivíduos* em situação de deficiência, consideramos a educação como formação crítico-emancipatória de combate ao velho desejo de eliminação do outro, a partir de uma concepção que considere o âmbito pedagógico enquanto “dimensão cultural como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas” (KRAMER, 1999, p. 19). Adorno (1986) entende essa formação como produção da autoconsciência e autodeterminação dos indivíduos, na primeira infância, de modo a não se deixarem manipular em prol da automutilação e da mutilação de grupos sociais diversos, como a história do Nazismo e do Fascismo demonstraram. Essa formação implica trabalhar em uma perspectiva de humanização, em que o homem se assume como sujeito de sua própria história, mediante experiências de educação nas quais se pratique a solidariedade e o sentido de pertencimento com reconhecimento das diferenças.

Desse modo, constituir-se enquanto ser humano, só é possível por uma autoprodução pela mediação do outro, pois “toda a relação de mim comigo mesmo passa pela minha relação com o outro” (CHARLOT, 2000, p. 46) e cada indivíduo torna-se humano ao “hominizar-se” através das relações sociais, “ligado ao outro, desejando, partilhando um mundo com outros sujeitos e com eles transformando esse mundo” (CHARLOT, 2000, p. 49). Como em um ato de liberdade, a construção da identidade de resistência se delinea e transforma a condição desse sujeito como objeto de favor em sujeito de direito (MOTA ROCHA, 2002), desenvolvendo os aspectos da autonomia, autodeterminação, autenticidade, identificação, motivação, subjetividade, alteridade e pertencimento.

Nesse caso, a análise dos processos sociais de dominação pela produção de narrativas de resistência, como a produção de relatos autobiográficos feitos por Mota Rocha (2002), tem sido importante estratégia pedagógica desta concepção, quando a formação politiza a escola, pela compreensão da deficiência socialmente produzida como ponto de partida para e nas práticas escolares (ARROYO, 2008; CHARLOT, 2000; VYGOTSKI, 1997; MOTA ROCHA, 2002; KRAMER, 1999; LONGMAN, 2002; POULIN, 2010; CARNEIRO, 2007).

1.3.2 As perspectivas crítico-dialética e pós-crítica sobre a deficiência

Para aprofundar a compreensão da produção social da deficiência é importante a análise das concepções crítico-dialética²³ e pós-crítica (pós-moderna/pós-estruturalista) a fim

²³ Sobre o paradigma da construção social, também existe a perspectiva crítico-reprodutivista, mas não a aprofundaremos, pois é melhor explicativa da produção do fracasso escolar pela tese da descontinuidade entre

de levantarmos suas conquistas e desafios analíticos, o que, apostamos, é fundamental para a intervenção na realidade social, por meio de ações e políticas educacionais.

A perspectiva pós-moderna/pós-estruturalista rejeita a crença no poder emancipatório da ciência e critica os esquemas explicativos (metanarrativas), que supõem correspondência da realidade e ótica representacional, desenvolvidos com desígnios de libertação. Esses esquemas são considerados absolutos epistemológicos, pretensamente universais, por isso opressivos e totalitários, subordinando “a complexidade e variedade do mundo social a explicações ou finalidades únicas e totais” (SILVA, 1996, p. 142).

O componente analítico e sociológico da teorização crítico-dialética avançou no entendimento de como se constroem a desigualdade e a estrutura social, compreendendo as contradições das práticas sociais e as questões de poder envolvidas, notadamente em relações de classe, e de que modo as condições sociais, culturais e econômicas estão articuladas com as ações educacionais, problematizando a relação entre o pedagógico e o político. Assim, a perspectiva pós-moderna considera que a tradição politicamente engajada da visão crítico-dialética supõe a possibilidade de uma educação “correta”, que não apresente “distorções” e objetive uma sociedade democrática, justa e igualitária (GIROUX, 1986; SILVA, 1996).

A visão crítico-dialético avança em desnaturalizar os processos de seleção escolar enquanto ação vinculada à perpetuação do modo de produção capitalista, e apontar a necessidade da escola para todos, como espaço público estatal. Porém, a perspectiva pós-moderna indica a problemática do esvaziamento das diferenças, em nome de uma política racionalista e universalista, que supostamente contemplaria o todo, relegando “a segundo plano as interpretações e os interesses próprios dos diferentes grupos sociais, absorvendo-os a uma interpretação e a interesses construídos de forma homogênea e acima dos grupos” (SILVA, 1996, p. 158). No caso dos ISDI, a análise da dominação social e escolar, ainda que profícua sobre o entendimento desse grupo como população descartável do sistema e da condição dos sujeitos como improdutivos no modo de produção capitalista (MOTA ROCHA, 2002), não foi suficiente para o abandono da ideologia da normalidade/deficiência, ainda encontrando limites, aceitando a categoria deficiência em contraposição à normalidade.

Na dinâmica social, nem todas as contradições levam à superação, pois podem ser insuperáveis ou irreconciliáveis. As relações sociais não são adjetivadas por uma integração harmônica, mas como relações mais centradas nas diferenças do que nas aproximações

escola e sociedade, não tanto da deficiência, além de que nosso trabalho tem como fundamento a construção social em uma perspectiva crítico-dialética.

(ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011). Não é sinônimo de sociabilidade democrática a transformação de “todos em iguais, sem preconceitos, sem discriminação, sem luta de poder, sem traumas” (LONGMAN, 2007, p. 30). Não há posições privilegiadas, pelas quais se possam “analisar e criticar o poder sem estar envolvido com ele” (SILVA, 1996, p. 241). Nesse sentido, a perspectiva pós-moderna indica a problemática da existência de uma situação de não-poder, impedida pela inevitabilidade das relações do poder.

É importante evitar a prepotência epistemológica de sustentar uma explicação do mundo social como uma interpretação única e totalizante – no caso, quando se defende que todas as relações sociais decorrem de relações de classe, ainda que a desigualdade de renda seja um grave problema social. No entanto, é preciso cautela quanto à rejeição das metanarrativas e ao risco de tornar regressiva e conservadora a visão pós-moderna, já que, para essa perspectiva, a linguagem, os signos e os discursos constroem efeitos de verdade e são constitutivos da realidade; impedem-nos de examiná-los com referência a alguma “realidade” que lhes pré-exista, fora deles ou para além deles, porque não há realidade além da aparência dos discursos, essa é a ideia da hiper-realidade (SILVA, 1996).

A perspectiva pós-moderna recusa a oposição sujeito consciente/sujeito inconsciente (alienado), porque entende toda consciência como fragmentada e incompleta, e toda subjetividade como o resultado de múltiplas determinações, em permanente tensão, não existindo um estado privilegiado de consciência totalmente lúcida. Dessa forma, critica a concepção de sujeito humanista, livre, autônomo, atacando uma suposta essência do indivíduo e da subjetividade universal, rejeitando um projeto educacional voltado desenvolver essa essência, porque supõe apenas a ideia dialética de repressão e libertação (SILVA, 1996).

Embora essa visão possa ser um alerta para se questionar “todas as posições de sujeito – e as consciências e subjetividades resultantes – [que] devem ser vistas como mais ou menos provisórias, instáveis e contraditórias” (SILVA, 1996, p. 156), consideramos, em primeiro lugar, que, se nunca alguém pode ser explicado a partir de um ponto de referência externo e que não é aceita uma posição “científica” a partir da qual a ideologia pudesse ser desvelada, já que “a ciência é parte do problema, não da solução” (SILVA, 1996, p. 144), então, é preciso lidar com o risco de não termos instrumentos analíticos que nos permitam significar a dinâmica social e global (SILVA, 1996).

Em segundo lugar, é essencial notarmos o risco da atomização do social, sendo difícil uma compreensão coerente do mundo social nesses termos, considerando a extrema importância às infinitudes de narrativas parciais e locais e a ênfase no conceito das

diferenças, sem necessariamente correspondência com a dinâmica global, deslocando “o sujeito social do centro da análise e da prática política” (SILVA, 1996, p. 156). Aí mora o perigo: em nome dos localismos e parcialidades, pode haver uma tendência “a deixar intactas estruturas de desigualdade e injustiça que têm sua gênese e reprodução numa dinâmica social que é, hoje mais do que nunca, global” (SILVA, 1996, p. 154). Por essa razão, percebemos a necessária articulação da categoria classe, ampliando-a para outras categorias (gênero, raça, etnia, geração etc.) e sem relação de dependência destas para com aquela (SILVA, 1996).

Em terceiro lugar, a sociedade ainda é governada pelo processo de produção de valor e nessa sociedade capitalista, “o universo simbólico posto à disposição das diferentes classes sociais é resultado da distribuição desigual de poder e, por isto, também desigual” (SILVA, 1996, p. 156). Apesar disso, o reducionismo discursivo, a desconfiança em relação ao caráter ilusório de todos os discursos pode nos impedir “de fazer uma crítica de estruturas sociais que são bem reais e concretas e que têm efeitos bem concretos e reais sobre as vidas de pessoas e de grupos” (SILVA, 1996, p. 155). Isto é, existe a possibilidade de não levarmos em conta as relações assimétricas de poder, provocando um cinismo “que torne impossível qualquer crítica não mistificada de sistemas materiais e simbólicos de dominação e opressão” (SILVA, 1996, p. 156). Assim, o relativismo absoluto pode desconsiderar as especificidades da relação entre deficiência, força de trabalho e sistema capitalista, ou mesmo a negação das especificidades do desenvolvimento cognitivo dos ISD.

Apesar de que nem todas as relações derivam das relações de classe, e de que nem toda dominação se reduz às questões de luta de classe, é preciso atentarmos para a ligação entre o processo educacional e os interesses interligados à base material da produção, uma vez que a escola fornece a força-de-trabalho que atua no processo produtivo, importando o investimento nos cidadãos igualmente produtivos (FREITAG, 1986; GIROUX, 1986). Isso porque essa relação produz a condição dos ISD enquanto população descartável, improdutiva e esquecível para o sistema, pois o mundo social se torna dirigido pelas concepções da eficiência, produtividade e pela racionalidade pragmatista e utilitarista. Dessa maneira, como prega a visão neoliberal de sociedade, que se apoderando da visão moderna educacional, retira da educação seu caráter de direito subjetivo, sendo transformada em mercadoria, suprimindo a condição desses sujeitos enquanto sujeitos de direito (MOTA ROCHA, 2002).

A tese pós-crítica é a de que a “deficiência” não pode ser explicada pela dimensão biológica da falta no corpo, nem pelo discurso da incompetência, incapacidade, impedimento, fracasso, limitação, reabilitação, mas no discurso do social, da história, da cultura e da política

da diferença²⁴. Longman (2007, p. 40) critica os discursos que “falam da diferença marcada na falta, no modelo corretivo e reparador”, visto que estão carregados das ideias da falta, desvantagem e perda, como se precisassem ser reabilitadas, inclusive como condição de se alcançar um “ótimo nível de funcionamento nos planos físico, intelectual, sensorial, psíquico ou social, de forma que possam contar com os meios apropriados para modificar suas vidas, a fim de se tornarem cada vez mais independentes” (LONGMAN, 2007, p. 39).

Nesse contexto, o outro é sempre subjugado aos signos da incapacidade e deficiência, ideia que não permite que a Educação Especial (reabilitadora) rompa com os modelos de classificação e exclusão. Para Skliar (1988) e Bauman (1991), o discurso médico/patológico da deficiência se orienta pela ideia de cura, a fim de humanizar, corrigir corpos imperfeitos e biologicamente inaptos, como se as ações estivessem focadas no propósito de resolver os aspectos da condição humana, sentidos como desconfortáveis, necessitando de retificação.

A invenção do “normóide”, fruto da ideologia dominante do normal, gerada historicamente na conjunção das classificações médicas biológicas, das práticas clínicas homogeneizadoras e das políticas públicas da discriminação, é hoje negada e encoberta nos discursos liberais da diversidade e da inclusão social. Ao se defender a diversidade como princípio a inclusão social como política, reafirma-se a ideologia do normal e não é feita nenhuma ruptura epistemológica, pois o outro continua sendo definido como deficiente e continua sendo narrado no discurso da falta, da anormalidade (Longman, 2007, p. 28)

Para Longman (2007), a não ruptura com a dicotomia normalidade/deficiência implica reforçar a ideia de que um ser “de corpo perfeito” é superior e definidor de preconceitos em relação aos “normóides”. Essa é a rede da violência da discriminação que, pela impiedosa tendência a destruir as identidades, exerce sobre o outro esse discurso imperativo, introjetando um projeto de qualificação biológica. Ela ainda afirma que parece ser impossível pensar a partir da diferença do outro e da sua diferença, e, dessa forma, “dar possibilidade ao outro de se constituir na sua estranheza” (LONGMAN, 2007, p. 36).

A partir dessas perspectivas, questionamos: como aliar a compreensão da ciência enquanto influenciada/influenciadora de dominação e poder para teorizarmos tendo em vista transformações por meio de referenciais produzidos a partir dela? Como seria possível utilizar referências científicas na área educacional com o propósito de orientação e não com os objetivos de padronizar, rotinizar, pré-programar o trabalho e a mediação docente? Como reconhecer direitos sociais, recomendar e elaborar políticas diversas, sem perder de vista os

²⁴ Inclui também as categorias da identidade, subjetividade, dominação e relações de poder. Nessa direção, a deficiência resulta apenas da dominação de grupos sociais em sociedades desiguais.

nexos entre as diferentes realidades parciais e locais? Como ampliar a visão crítica sobre a metanarrativa dos interesses do estado capitalista, sem, no entanto, desconsiderar as relações assimétricas de poder? Como deixarmos para trás a ideologia da deficiência/normalidade, entendendo a escola como produtora de subjetividades singulares, em sociedades desiguais, inclusive em relações de classe, sem, no entanto, negarmos as especificidades do desenvolvimento cognitivo dos ISD?

Não somente a produtividade e o utilitarismo causam impactos nas concepções e práticas educativas. As terminologias com as quais definimos os ISD também o fazem. Isso porque as representações sociais interferem nas nossas relações e no modo como nos comportamos com os outros. Essas representações “dependem [...] de um dos principais modos de funcionamento do pensamento humano que consiste em organizar ou estruturar o mundo em classes ou categorias” (POULIN, 2010, p. 36). Logo, as representações sociais definem as posições dos sujeitos, podem influenciar as subjetividades, interiorizando a condição inferiorizada, determinando seus destinos. Nesse sentido, os “sistemas educativos constituem em si mesmo vetores de exclusão social e de marginalização” (POULIN, 2010, p. 38), em grande parte pela dimensão subjetiva da educação, como o olhar e mediação docente.

A visão crítico-dialética problematiza a dicotomia deficiência/normalidade ao compreender a deficiência como produzida, articuladamente, pelas duas dimensões, primária e secundária, mas não ainda ao ponto de aniquilar tal categorização, como na perspectiva pós-crítica. Reconhece que pela distinção das especificidades do desenvolvimento cognitivo – vale dizer, características partilhadas por outros sujeitos – torna-se possível o reconhecimento da demanda para intervenção política, pedagógica, e na vida escolar e social dos indivíduos.

A perspectiva pós-moderna nega a ideologia da deficiência e busca se desvencilhar do seu conceito porque pressupõe a díade normalidade/deficiência, rejeitando os dualismos e as oposições binárias. Segundo Longman (2007), a ideologia da normalidade produz identidades deficientes, definindo marcas identificatórias, produzindo uma única política, criando o estereótipo da universalidade, como se existisse uma identidade universal deficiente. Enfim, compreende os sujeitos pela ótica da afirmação das identidades de resistência e das subjetividades singulares, mediante afirmação política de cada grupo social específico.

Diante disso, algumas questões nos instigam: como nos desvencilharmos da ideologia da deficiência, reconhecendo que sua produção está atrelada ao valor de produtividade, tornando a condição dos ISD inferiorizada? Essa visão essencialista do sujeito – como o pós-estruturalismo entende a teorização de Piaget – impede de utilizarmos a perspectiva

piagetiana como referência para compreender o desenvolvimento cognitivo? É plausível desconsiderarmos a necessidade de reposicionar o sujeito contra o assujeitamento e contribuir para seu desenvolvimento em nome da negação da dimensão primária da deficiência? Cabe negar as contribuições de pesquisas sobre as condições de reposicionamento de indivíduos e realocar experiências de pesquisa-ação para outros contextos?

E, ainda, como diferenciar o ensino para cada aprendiz e considerar as especificidades de seu desenvolvimento no contexto escolar sem utilizar classificações? Há modos de utilizar categorias analíticas que envolvam o desenvolvimento dos aspectos pessoais e sociais sem, contudo, inferiorizar, diminuir a dignidade dos indivíduos? Como ficam os direitos sociais dos sujeitos em situação de deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades, se concebermos a produção social da deficiência como resultante apenas da dominação, desconsiderando suas especificidades? De que maneira podemos respeitar o ritmo das aprendizagens de cada indivíduo e utilizar diferentes modos de intervenção, considerando as regularidades do desenvolvimento cognitivo dos ISD, sem, contudo, defini-los pelo viés da falta na relação pedagógica? Que outras possibilidades de acolhimento desses sujeitos em políticas sociais teríamos que não a Educação Inclusiva?

Essas questões nos remetem a outra crítica da perspectiva pós-moderna sobre a ótica da inclusão. Longman (2007) a define como um projeto de assimilação “predadora” e critica a grande e humana solução democrática: a sociedade inclusiva. Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), Longman (2007) e Poulin (2010) concordam: não cabe utilizar a ideia de inclusão. Por quê? O ideal utópico de solidariedade com as diferenças produz mais exclusão e encobre a construção epistemológica da deficiência. Ao conceder pequenos espaços aos excluídos, o outro continua sendo o anormal e sua identidade permanece no polo negativo do binarismo normal/anormal, colocados no lugar da doença e/ou do desvio. Os ISD são incorporados para torná-los normais, “de forma que a diferença que anunciam não faça nenhuma diferença” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 93). Tal perspectiva reforça a hegemonia da suposta superioridade do dito normal ou mesmo de que apenas os ISD seriam transformados na educação inclusiva e não todos os envolvidos no processo educacional.

Assim, os excluídos (incluídos) estão no grupo inclusivo, mas não participam (POULIN, 2010), e os discursos liberais da diversidade como princípio e da inclusão social como política encobrem – e negam – a discriminação (LONGMAN, 2007). Então, como esses autores compreendem as finalidades da escola em uma perspectiva diferente da inclusão? Silva (1996) alerta que se, diferentemente da visão crítica, não houvesse mais uma busca por

uma situação de não-poder, o/a intelectual não absolvido das relações de poder poderia assumir a posição de participante político no processo social, entendendo a escola como espaço público de afirmação de todos os grupos sociais.

Desse modo, os grupos sociais participariam de um estado permanente de luta contra as posições e relações de poder (SILVA, 1996), percebendo a diferença como possibilidade de contribuição mútua e promovendo sua experiência positiva (POULIN, 2010), ainda que tensa e intensa. Na direção desse encontro das diferenças, para Silva (1996), prevaleceria o enfrentamento e o debate nos quais as diversas subjetividades e os variados pontos de vista se encontrariam, caracterizando as relações mais centradas nas diferenças, favorecendo o indivíduo se constituir e constituir o outro como sujeito. Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) defendem a pedagogia do intolerável, afirmando que não basta reconhecer as diferenças identitárias, faz mais sentido intensificá-las. Para Longman (2007), as subjetividades podem ser produzidas com a contribuição das semelhanças e das diferenças e viver contra a diferença é viver contra a pluralidade da condição humana.

Isso posto, entendemos que a perspectiva pós-moderna se configura tão relativizadora que dificulta a intervenção política, pedagógica para mapear demandas e entender os processos que envolvem as trajetórias e o desenvolvimento dos ISD, bem como suas especificidades, para intervir adequadamente. No entanto, acreditamos também importante, quanto à perspectiva crítico-dialética, criar condições para a discussão das inquietações e expandir os referenciais de análise, não estreitando a compreensão apenas à categoria classe.

2. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEITUAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

O entendimento da conceituação e da caracterização da deficiência intelectual depende do estudo sobre a educação dos ISDI, uma vez que envolve o conhecimento sobre o funcionamento dos princípios que orientam a aprendizagem. Assim, neste tópico, trataremos sobre o desenvolvimento intelectual e, por fim, sobre as especificidades do funcionamento cognitivo dos ISDI.

2.1 Perspectivas construtivista e sócio-histórica do desenvolvimento intelectual

A perspectiva interacionista de conhecimento é representada pelo construtivismo piagetiano e pela teoria sócio-histórica de Vygotsky (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES,

2010)²⁵. O modelo interacionista e construtivista do desenvolvimento intelectual concebe a inteligência humana como uma função vital que envolve a capacidade de adaptação ao meio físico e social, sendo resultado de uma equilibrção cognitiva entre os processos de pensamento do indivíduo e o ambiente (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010; SHAFFER, 2009). O modelo da construção do conhecimento dos sujeitos denomina-se interacionista porque compreende que os “desencontros entre os esquemas mentais internos (conhecimento existente) e o ambiente externo estimulam a atividade cognitiva e o crescimento intelectual” (SHAFFER, 2009, p. 218) e intitula-se construtivista porque implica aquisição de conhecimento mediante a ação dos indivíduos (SHAFFER, 2009).

Se a inteligência depende da adaptação e equilibrção do sujeito em relação ao objeto de conhecimento e ao meio social, é construída pelo desenvolvimento das estruturas ou esquemas cognitivos (comportamentais/sensório-motores, simbólicos e operacionais), enquanto instrumentos de conhecimento e estratégia de pensamento, que são utilizadas para representar e interpretar nossas experiências (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010; SHAFFER, 2009). Do ponto de vista piagetiano, o crescimento cognitivo pode acontecer por meio da construção e modificação desses esquemas intelectuais pelos processos de equilibrção, assimilação, acomodação e organização (SHAFFER, 2009).

O processo de equilibrção diz respeito à harmonia entre as estratégias de pensamento que estão sendo utilizadas e as experiências vivenciadas pelo indivíduo. Quando este está diante de uma nova experiência, antes desconhecida, sua tentativa é a de se adaptar a ela, no sentido de interpretá-la a partir dos instrumentos de conhecimento que já possui, esse é o processo da adaptação. Diante do conflito cognitivo (desequilíbrio), o indivíduo pode modificar os esquemas existentes que já não são suficientes para poder lidar melhor com a nova experiência, constituindo a acomodação. Se bem sucedida, esta permite modificar os esquemas para poder reorganizá-los em estruturas cognitivas novas e mais complexas (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010; SHAFFER, 2009).

[...] o desenvolvimento cognitivo é um processo *ativo*, no qual as crianças buscam regularmente além de *assimilar* novas experiências, *acomodar* suas estruturas cognitivas a essas experiências e *organizar* o que sabem em esquemas novos e mais complexos. Assim, duas atividades inatas – a adaptação e a organização – tornam

²⁵ Nessa perspectiva, estão imbricadas diferenças teóricas que não são foco de nosso estudo. O objetivo é levar em consideração as contribuições de Piaget e Vygotsky, que esclarecem a temática aqui discutida. Para aprofundamento sobre as diferenças entre as teorias, ver: BANKS-LEITE, L. As dimensões interacionista em Vygotsky e Piaget. In: Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. *Caderno CEDES*, n. 24, Campinas, 2000.

possível para as crianças a construção progressiva de maior entendimento do mundo em que vivem (SHAFFER, 2009, p. 221).

O desenvolvimento cognitivo ocorre a partir de estágios, como níveis qualitativamente diferentes: o *estágio sensório-motor* (do nascimento aos 2 anos), período em que o indivíduo se apoia em esquemas comportamentais (inteligência prática) como estratégias sensório-motoras de explorar e entender suas experiências, e sua ação ainda não está interiorizada; o *estágio pré-operatório* (dos 2 aos 7 anos), no qual a interiorização da ação, com o desenvolvimento da linguagem/esquemas simbólicos, produz o pensamento, que ainda não é sociabilizado; o *estágio operatório concreto* (dos 7 aos 11 anos); caracterizado pelo uso de operações cognitivas aplicadas no real concreto e um pensamento (reversível) mais lógico sobre as experiências; e o *estágio operatório formal* (dos 11 em diante), período em que o indivíduo pensa de modo mais sistemático e racional sobre conceitos abstratos e eventos hipotéticos mediante o pensamento hipotético-dedutivo (SHAFFER, 2009).

Nessa perspectiva, dá-se importância ao fator social no desenvolvimento cognitivo; no entanto, Piaget não estudou sistematicamente como esse fator atuaria nesse processo. Na década de 1970, pesquisadores como Willem Doise, Gabriel Mugny e Anne-Nelly Perret-Clermont, com base na Epistemologia Genética de Piaget e seu modelo de equilíbrio, estudaram a relevância da interação social na construção da inteligência e desenvolveram a concepção de conflito sociocognitivo, que fundamenta uma abordagem interacionista e construtivista (PERRET-CLERMONT, 1978).

O conflito cognitivo resulta das contradições internas do sujeito, já o sociocognitivo, segundo Perret-Clermont (1978), tem sua dimensão conflitual na oposição de pontos de vista diferentes, que provocam o desequilíbrio e impulsiona o sujeito a coordenar essas contradições, tanto para aqueles que possuem nível genético inferior, como para os que possuem nível superior. Para Doise e Mugny, a troca social do fazer em conjunto motiva o desenvolvimento em interação²⁶, já que os sujeitos necessitam melhor estruturar as ideias para explicá-las, desencadeando um processo de reestruturação cognitiva, caso eles tenham determinada competência cognitiva (GARANI, 2004).

De acordo com Figueiredo, Poulin e Gomes (2010), a construção do conhecimento envolve aspectos estruturais e funcionais do desenvolvimento: estes se relacionam à ação e ao uso do sujeito desses instrumentos de conhecimento enquanto aqueles dizem respeito à

²⁶ Sobre o modelo tripolar do desenvolvimento intelectual, ver: DOISE, W.; MUGNY, G. *Psicologia social e desenvolvimento cognitivo*. Coleção Epigênese, desenvolvimento e psicologia. Lisboa: Instituto Piaget. 1997.

organização dos instrumentos do conhecimento e se estruturam como as “lentes”, os modos como o sujeito lê o mundo.

É preciso distinguir os aspectos estruturais dos aspectos funcionais desse desenvolvimento. Os aspectos estruturais concernem à maneira como são organizados os instrumentos do conhecimento ou os esquemas, assim como a ligação das estruturas intelectuais nas quais os esquemas são coordenados. Os aspectos funcionais do desenvolvimento se relacionam por sua vez à ação do sujeito, à mobilização e à utilização dos seus esquemas ou instrumentos de conhecimento (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p. 67).

Se tratarmos a Epistemologia Genética de Piaget como fundamento sobre como funciona o desenvolvimento cognitivo, especialmente nos interessa saber que do ponto de vista estrutural, apesar de algumas diferenças (construção operatória inacabada, falso equilíbrio, ritmo do desenvolvimento), os ISDI parecem seguir os mesmos períodos de desenvolvimento, com comportamentos intelectuais característicos dos estágios. Parece que uma maior diferenciação se apresenta quando se trata dos aspectos funcionais, como indicam as pesquisas de Inhelder (1963) e Paour (1979, 1988) (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010). No tópico 2.3, trataremos sobre a similaridade estrutural e maior diversidade funcional.

Para entendermos a conceituação e a caracterização da deficiência intelectual, bem como suas implicações pedagógicas, é interessante também considerarmos as contribuições da perspectiva sócio-histórica vygotskyana do desenvolvimento cognitivo. Sua visão, assim como as de Leontiev e Luria, contempla o caráter sócio-histórico dos processos psicológicos, na medida em que o desenvolvimento do psiquismo humano se relaciona à cultura, e os indivíduos se desenvolvem pela participação em eventos dialógicos cooperativos, produzindo a evolução das funções psíquicas e a assimilação individual da experiência histórica (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010; SHAFFER, 2009).

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma (LURIA, 2010, p. 27).

Dessa forma, o homem é compreendido como um ser histórico, construído através de suas relações com o mundo natural e social. Ele difere das outras espécies pela capacidade de transformar a natureza mediante seu trabalho, por meio de instrumentos e sistema de signos por ele criados e aperfeiçoados ao longo do desenvolvimento histórico-humano. Assim,

entende-se a relação homem-mundo como socialmente mediada, sociointeracionista, pela apropriação de instrumentos físicos e, sobretudo, psíquicos, produzidos e produtores das atividades sociais. Vygotski (1997) defende a dupla natureza do indivíduo: uma biológica e uma cultural, como Carneiro (2007) explica.

É a partir dessas interações que se constituirá como ser humano. Assim, podemos afirmar que o homem é produto e produtor de cultura. Ou seja, somos fruto das circunstâncias, mas também contribuímos na construção destas circunstâncias. Participamos como sujeito singular, que se singularizou a partir de sua cultura. Essa é a essência das contribuições de Vigotski que, sem reduzir o ser humano às determinações sociais, e ao mesmo tempo considerando as características orgânicas como base imprescindível, conclui que a *gênese da sua constituição é histórico-cultural* (CARNEIRO, 2007, p. 34, grifos nossos).

Logo, os recursos biológicos e a convivência com o outro possibilita o sujeito se humanizar, pois, em um mundo onde as relações são mediadas pelas significações e valores culturais, os processos de funcionamento mental são fornecidos pela cultura, através da mediação semiótica. É por isso que os processos psicológicos superiores humanos são estruturados não em localizações anatômicas fixas no cérebro, mas em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis. A importância dessa dimensão cultural implica que variações no desenvolvimento cognitivo entre diferentes culturas reflitam as diferenças nas experiências culturais dos indivíduos (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010).

Nenhum conjunto de capacidades cognitivas é necessariamente mais “avançado” que outro; pelo contrário, eles representam formas alternativas de raciocínio, ou “ferramentas de adaptação”, que evoluíram por permitir que as pessoas se adaptassem com sucesso aos valores culturais e tradições próprios (SHAFFER, 2009, p. 255).

Na perspectiva da lei genética do desenvolvimento cultural, que considera o papel das atividades sociais no desenvolvimento cognitivo, a relevância da cultura pode ser notada pela existência de duas dimensões (interpsicológica e intrapsicológica) para cada função psíquica. Ou seja, é nas relações entre as pessoas e por elas que se constituem as FPS (MOLON, 2008; CAMPOS, 2012), como é sintetizado na citação a seguir.

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (LURIA, 2010, p. 214).

O desenvolvimento cognitivo contempla, então, as Funções Psicológicas Elementares²⁷ e as Funções Psicológicas Superiores. As primeiras dizem respeito aos aspectos biológicos, e as últimas envolvem os aspectos culturais. A influência direta dos estímulos externos sobre os seres humanos constitui a dimensão biológica, marcada pelo imediatismo, provocando uma reação direta às situações determinadas pela estimulação ambiental (BONIN, 2008). Já as FPS, especificamente humanas, que caracterizam o comportamento consciente do homem, são “desenvolvidas historicamente na relação com o mundo por meio da atenção voluntária, memória intencional, planejamento, solução de problemas, formação de conceitos, aprendizagem e avaliação do processo de aprendizagem” (CAMPOS, 2012, p. 106), como também pensamento verbal, afetividade, entre outras (MOLON, 2008). Portanto, não são mais controladas pelo meio, e obedecem à orientação interna, às autorregulações, sendo semioticamente mediadas pela presença dos signos.

O conceito de “desenvolvimento das funções psíquicas superiores” e o objeto de nosso estudo abarcam dois grupos de fenômenos [...] Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, num segundo momento, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que, na psicologia tradicional, denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança (VYGOTSKI, 1997, p. 29, tradução nossa).

Os mecanismos que orientam o processo de internalização (a conversão dos processos na dimensão social em processos na dimensão individual) das funções psicológicas podem ser definidos como de natureza diversa. Os signos, enquanto instrumentos psicológicos, têm a função de auxiliar as atividades psíquicas, ao permitir representações mentais dos objetos do mundo real pela capacidade de abstração, constituindo seu uso em uma atividade *interna* para o controle do próprio sujeito. Já o uso de instrumentos é orientado *externamente*, para regular as ações sobre os objetos. Ambos provocam mudanças no funcionamento cognitivo. Em um movimento dialético, quando o homem introduz uma modificação no ambiente através de seu comportamento, essa modificação vai influenciar seu próprio comportamento futuro (VYGOTSKI, 1997; VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010).

Para esse nascimento cultural, a mediação semiótica torna-se fundamental na vida dos indivíduos, uma vez que o nascimento humano é mediado pela interação e

²⁷ Ontogeneticamente, as funções elementares têm um papel decisivo no início da vida por seu caráter inato e involuntário, determinantes das formas mais elementares de atenção, memória e percepção (PIMENTEL, 2007).

apropriação dos instrumentos de natureza física e psíquica. Os primeiros modificam o meio físico e os sujeitos da ação, alterando, sobretudo, os de natureza psíquica – signos que modificam as relações entre os sujeitos e consigo mesmo, conferindo ao real uma outra existência: a existência simbólica (CAMPOS, 2012, p. 34).

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento cultural passa por três momentos: “o desenvolvimento em si, para os outros e para si” (PINO, 2000, p. 65), que constituem as bases da filogênese (origem da espécie) para a sociogênese (origem da sociedade); da sociogênese para a ontogênese (origem do homem); e da ontogênese para a microgênese (origem do indivíduo único). Nesse processo de desenvolvimento, Vygotsky destaca a dimensão semiótica como fundamental para a compreensão da conversão das relações sociais em função mental. Isso significa que as ações humanas adquirem múltiplos significados e sentidos, tornando-se práticas significativas pela influência e produção de signos nas relações com os outros – princípio da significação²⁸ (PINO, 2000).

Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, que, produtora de um sistema de signos, exerce função de comunicação e de organização e desenvolvimento da atividade psicológica humana. É com base na linguagem que se elabora o pensamento categorizado, a formulação de generalizações e se formam complexos processos de regulação das próprias ações do homem (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010; CAMPOS, 2012). Com essas funções abstrativa, generalizadora e autorreguladora, a linguagem se transforma em consciência, produzindo humanização e individualidade, na medida em que a consciência “é um contato social consigo mesmo” (FREITAS, 2000, p. 98).

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança (VIGOTSKI, 2010, p. 114).

Nesse modelo de produção do pensamento, a linguagem é o mais importante esquema de mediação do comportamento humano (FREITAS, 2000). Como sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, e por meio da mediação

²⁸ Em uma perspectiva sócio-histórica, os termos significado e sentido são distintos. O significado, mesmo se subordinando às leis histórico-sociais, propicia às palavras/objetos um caráter lógico, sendo resultado da experiência social. Contudo, sem perder sua objetividade, individualiza-se se subjetiviza, em uma apropriação pela consciência humana de significados historicamente produzidos, em um caráter dinâmico, desenha-se o sentido, sendo resultado da experiência mais individual, ligada a contextos concretos e vivências afetivas de uso das palavras/objetos (FREITAS, 2000). Assim, o sentido da palavra é inesgotável e em contextos diferentes a palavra pode mudar de sentido, portanto, o significado é “apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso” (VYGOTSKY, 2009, p. 465). Referência: VYGOTSKY. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

adquire conhecimento. A mediação semiótica²⁹, sendo elemento constitutivo das funções psíquicas superiores – de natureza essencialmente social –, permite a internalização de signos, que, articulados em sistemas simbólicos compartilhados por um grupo social, configura-se como mediadores do psiquismo humano, possibilitando o desenvolvimento destas funções, assim como a relação mediada do sujeito com o mundo. É a natureza sociocultural das funções mentais superiores (como relações sociais internalizadas) que explica a conversão das relações sociais em FPS (MOTA ROCHA, 2002; PINO, 2000).

[...] o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 1997, p. 33).

Assim, a apropriação das FPS decorre da mediação dos signos e dos instrumentos culturais, que se apresentam histórica e socialmente disponíveis, sempre envolvendo interações e intercomunicações sociais. Por isso, Molon (2008) define mediação como processo, considerando que “não é o ato em que alguma coisa se interpõe, pois a mediação não está entre dois termos que estabelece a relação. É a própria relação” (MOLON, 2008, p. 14). Vygotsky condiciona o desenvolvimento à mediação e define a aprendizagem como fonte de desenvolvimento, relacionando-os pela vida dupla do desenvolvimento real e potencial.

Para compreensão dessa relação, Vygotsky propôs a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010; PIMENTEL, 2007). Em uma perspectiva multidirecional, dialógica e não-etnocêntrica, a ZDP resulta das interações mediadas culturalmente, produzindo áreas de desenvolvimento potencial. Aprender na e pela ZDP é pôr em ação habilidades potenciais e implica na relação entre o nível de desenvolvimento real – determinado pela capacidade de solução de problemas de forma independente – e o nível de desenvolvimento potencial – no qual as funções psicológicas estão em processo de amadurecimento, sendo potencialmente emergentes, mas ainda não consolidadas (perspectiva prospectiva). O desenvolvimento resulta do intercâmbio entre o que já está internalizado e o que ainda está em estágio embrionário (OLIVEIRA, 1997;

²⁹ Semiótica porque a atividade humana opera numa dupla mediação: a técnica e a semiótica. A primeira se refere aos instrumentos técnicos de ação sobre a natureza ou a realidade material, a última se refere aos instrumentos semióticos (sistemas de signos), criados para a comunicação entre os diferentes atores e para a representação da realidade, como vimos a respeito da linguagem ainda nesse tópico. Para aprofundamento sobre a significação, a instrumentalidade semiótica e a função simbólica da palavra, ver Pino (2000) e Freitas (2000).

PIMENTEL, 2007; SHAFFER, 2009). Vigotski (2010, p. 112) sintetiza esse intercâmbio na citação abaixo.

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se.

Portanto, Vygotsky defende que o potencial de desenvolvimento, na ZDP, depende tanto de conhecimentos próprios quanto das interações com o meio social. Este pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento dos indivíduos, especialmente quanto aos ISDI, que necessitam do planejamento intencional de atividades específicas para o desenvolvimento e, pelas dificuldades na esfera simbólica, é que a escola deve desenvolvê-las por todos os meios possíveis (PADILHA, 2009; PIMENTEL, 2007; FIGUEIREDO, POULIN; GOMES, 2010).

A partir das perspectivas mencionadas, conceituaremos a deficiência intelectual, apresentando sua caracterização e analisando as especificidades do funcionamento cognitivo dos ISDI, sobretudo, quanto aos aspectos estruturais e funcionais do desenvolvimento. Esta teorização se fundamenta essencialmente em pesquisas piagetianas, incluindo também as FPS na matriz vigotskyana, conceito central à análise do desenvolvimento cognitivo dos ISDI, assim como das implicações pedagógicas e da mediação docente, objeto desta pesquisa pedagógica.

2.2 A conceituação da deficiência intelectual

Como vimos no capítulo I, os diferentes momentos da história da sociedade ocidental registram variadas formas de perceber e tratar os ISD. O histórico da conceituação da deficiência intelectual no ocidente ressalta sua complexidade. Batista e Mantoan (2006) afirmam que a definição da deficiência intelectual não se limita às condições orgânicas, às classificações fundadas em quociente intelectual, ou às supostas categorias e tipos, nem é definida por um único saber. Assim, ainda é considerada uma *intrincada condição*.

Segundo a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), os ISDI têm dificuldades significativas – que se expressam antes dos 18 anos – quanto ao funcionamento intelectual e ao comportamento adaptativo (em pelo menos duas de suas habilidades), que se refere a um conjunto de habilidades conceituais, como leitura e escrita; habilidades sociais, como autoestima e relações interpessoais; e habilidades práticas,

como alimentação e vestuário. Essa definição demonstra a condição do indivíduo no momento da sua realização. Isso significa que, a partir de intervenções às necessidades, os fatores responsáveis pelo funcionamento cognitivo podem receber influência, tornando esse diagnóstico não mais apropriado (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010).

Em uma concepção mais sócio-histórica, a deficiência é compreendida a partir da relação das singularidades biológicas e socioculturais e entendida sobre a necessidade de apoio, o que modifica o olhar sobre os limites intelectuais, enfatiza a mediação relacionada à importância da deficiência e possibilita a construção de ações que auxiliem no desenvolvimento dos ISDI. Desse modo, Figueiredo, Poulin e Gomes (2010, p. 72. grifo original) consideram que definir a deficiência intelectual mediante a necessidade de apoio produz uma perspectiva de “reconhecimento de uma pessoa *com as forças vivas*”, considerando as imensuráveis possibilidades de desenvolvimento do ser humano.

2.3 A caracterização da deficiência intelectual

Um ISDI não é constituído “de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único” (VIGOSTKI, 1997, p. 134 *apud* CARNEIRO, 2007, p. 43). É um erro reduzi-los, definindo-os exclusivamente por algumas peculiaridades presentes em sua trajetória de desenvolvimento, tais como a deficiência física, intelectual, auditiva, visual. Os indivíduos se constituem com atribuição de significados a estas peculiaridades, mas sempre na relação com o outro, de uma maneira singular de ser e estar no mundo. Assim, a relevância de identificar as especificidades dos ISDI está no objetivo de compreendê-las “não como ‘erros’ e ‘acertos’, mas como fenômenos a serem descritos, com o propósito de compreender seu funcionamento, a fim de qualificar os apoios oferecidos” (HAAG, 2016, p. 200).

Como vimos no tópico 2.1, os ISDI parecem apresentar similaridade quanto às características dos indivíduos que não estão em situação de deficiência, em relação às etapas do desenvolvimento e aos mecanismos de equilíbrio. Dessa maneira, do ponto de vista estrutural, os ISDI regulam seus esquemas de assimilação e podem desenvolver os que permitem a evolução das conceituações; não chegam, espontaneamente, ao período operatório concreto, e não o fazem em relação ao operatório formal (FIGUEIREDO; POULIN, 2008).

Todavia, os ISDI podem não conservar os instrumentos de conhecimento, ocorrendo a incidência de níveis intermediários de construções cognitivas ou de traços de níveis inferiores de desenvolvimento, configurando uma superposição de estágios (FIGUEIREDO; POULIN,

2008). O desenvolvimento das estruturas não chegaria a uma completude, sendo caracterizado pelo fenômeno da oscilação, um estado de falso equilíbrio, de viscosidade, um desenvolvimento circular que comporta instabilidade cognitiva:

Entretanto, apesar das semelhanças, existem também diferenças entre o desenvolvimento das crianças com e sem deficiência intelectual. Uma dessas diferenças se relaciona à finalização da construção operatória que se revela *inacabada* nessas pessoas. [...] De fato, os sujeitos do primeiro grupo [ISDI] não chegam ao período das operações formais. [...] [Eles] chegam a se engajar na construção de estruturas operatórias concretas, [todavia] o equilíbrio delas parece particularmente instável. Existiria um estado de falso equilíbrio ou de *viscosidade genética* (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p. 68, grifo original).

Esses autores citam tipos de oscilação observados em um estudo longitudinal com ISDI realizado por Figueiredo (2003), que demonstram uma dinâmica de desenvolvimento circular. A oscilação do raciocínio pôde ser caracterizada por dois padrões principais: um marcado pela alternância de respostas de diferentes níveis e outro marcado pela alternância de respostas com limitada mobilidade entre os períodos de desenvolvimento, com maior permanência de respostas que são frequentes em períodos precedentes, demonstrando o desenvolvimento dos esquemas, mas não sua conservação, com forte influência do contexto emocional. A análise dos dados da pesquisa apontou para alguns tipos de oscilação antes identificados por Inhelder (1963), como detalham Figueiredo e Poulin (2008, p. 247).

Inhelder (1963) identificou três tipos de oscilação. Uma que se caracteriza por um raciocínio que marca um progresso durante o período de interrogação do sujeito, outra caracterizada por oscilações simples entre dois níveis de raciocínio e uma terceira cujo raciocínio marca um retorno durante a interrogação do sujeito.

Outra característica se configura a respeito do ritmo do desenvolvimento que se expressa como mais lento. Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) defendem ser possível que esse ritmo se transforme de forma variada ao longo do desenvolvimento. Há visões divergentes sobre essa diferença de ritmo: por um lado, a visão de Inhelder (1963) aponta para uma lentidão gradual do desenvolvimento cognitivo ao longo do período operatório concreto; por outro, a visão de que haveria longas fixações (temporárias ou até definitivas) durante o período pré-operatório, configurando a dificuldade de utilizar os próprios recursos cognitivos para desenvolver espontaneamente o pensamento operatório concreto, como demonstram as pesquisas de Paour (1988) e Poulin (1989) (FIGUEIREDO; POULIN, 2008). Ademais, a construção dos instrumentos de conhecimento depende das ações do sujeito sobre o meio e os

ISDI apresentam dificuldade em atuar, a partir de sua própria autodeterminação, sobre o mundo que os envolve, o que dificulta o funcionamento cognitivo.

As pessoas que apresentam deficiência intelectual têm menor atuação sobre o meio e o fazem de modo pouco eficiente, de maneira que elas interiorizam uma realidade *mais fragmentada*. [...] Isso significa que elas têm dificuldade em distinguir as características dos objetos do meio e em organizar o mundo que as envolve. A representação delas do mundo difere particularmente daquela das demais pessoas (FIGUEIREDO; POULIN ; GOMES, 2010, p. 73, grifo original).

Parece que uma maior diversidade se configura a respeito dos aspectos funcionais, e as dificuldades quanto a esses fatores que os ISDI sentem - de maneira diferenciada, por sua singularidade. Esses aspectos funcionais se configuram tanto como a ação cognitiva, quanto como a posição que o sujeito ocupa na relação com os saberes e o outro, a partir das estruturas, e se referem aos processos psicológicos superiores, como as ações conscientemente controladas - a metacognição, a linguagem, sobretudo, escrita, a atenção, a memória e a transferência de conhecimento. Dizem respeito, portanto, às formas pelas quais o sujeito mobiliza ou não os recursos internos nos processos de ensino-aprendizagem, autorregulando-se (NASCIMENTO; MOTA ROCHA; OLIVEIRA, 2016).

A *metacognição*³⁰ é a capacidade de assumir o controle consciente do pensamento pelos indivíduos, isto é, a consciência do conhecimento (MOTA ROCHA, 2002; FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010). Os ISDI sentem dificuldade em apelar para as estratégias metacognitivas de autorregulação no planejamento e durante a situação de resolução de problemas, bem como em refletir sobre o resultado da própria ação, autorregulando-se, tendendo a repetir as mesmas estratégias, mesmo quando ineficazes. Isso provavelmente produz a característica da passividade dos ISDI no plano intelectual.

De fato, se a pessoa não chega a se engajar no processo metacognitivo de autorregulamentação, qualificado de saber em ação, se torna muito difícil definir claramente a natureza do problema a resolver, de estabelecer eventuais relações com outros problemas parecidos com os quais já se deparou, de selecionar as estratégias cognitivas úteis para a resolução do problema, de aplicá-las segundo um plano estabelecido, de avaliar a pertinência e, eventualmente, de efetuar os ajustes necessários (FIGUEIREDO; POULIN ; GOMES, 2010, p. 78).

Os ISDI também precisam de apoio para elencar as informações essenciais e em centralizar a *atenção* no que é pertinente à realização da atividade, por exemplo, na

³⁰ Tal conceito se constitui como uma das características dos processos de aprendizagem, na perspectiva do tratamento da informação, estudado pela psicologia cognitiva, assim como a atenção, a memória e a transferência (FIGUEIREDO; POULIN; ARARUNA, 2016).

identificação do sentido da tarefa. Trata-se de um problema de atenção seletiva: eles têm dificuldade em compreender o que é esperado deles e, conseqüentemente, para se orientar e planejar a solução do desafio espontaneamente. Isso pode ter repercussões negativas no ritmo da aprendizagem, na resolução de problemas, ou, ainda, na transferência de informações nesse processo (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010).

Os sujeitos registram e conservam as informações que recolhem e delas se lembram pela *memória* mediante o uso constante das estratégias cognitivas como a codificação, a recuperação da informação, o reagrupamento e a repetição interna. Os ISDI têm dificuldade especialmente na codificação da informação e no processamento da memória de curto prazo, de conservar aprendizagens novas e lembrar ou reutilizar informações estocadas na memória de longo prazo. Tais dificuldades podem prejudicar a compreensão, pois, se não conservam na memória de trabalho as informações essenciais sobre o que aprendem, podem perdê-las e não recorrer a elas quando precisarem (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010).

A *transferência de conhecimento* é o processo no qual os indivíduos apelam para um saber em um contexto que se diferencia daquele onde esse saber foi construído. Os ISDI, frequentemente, podem apresentar as capacidades de abstração e generalização de forma mais lenta e podem sentir dificuldades na aplicabilidade espontânea do conhecimento e estratégias que foram aprendidas em outro contexto, apresentando problemas para se adaptar a novas situações. Algumas fragilidades de natureza metacognitiva podem explicar isso, pois, em situação de resolução de problemas, sem apoio qualificado é difícil agruparem os esquemas, modificarem e organizarem procedimentos de maneira eficaz, aprendendo com a experiência, adaptando-se a novos desafios (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010).

As oscilações do raciocínio anteriormente comentadas parecem indicar que o desenvolvimento cognitivo recebe influência de aspectos que não são da ordem da cognição, os fatores extracognitivos, compreendidos como aspectos “capazes de influenciar mecanismos operatórios, podendo inclusive, interferir na coerência interna do pensamento” (FIGUEIREDO; POULIN, 2008, p. 247). Tais fatores são produzidos pela dimensão secundária da deficiência, com o papel dos aspectos socioafetivos e dos fatores emocionais e motivacionais: a relação com os saberes, o histórico de dificuldades, os significados e os sentidos das aprendizagens, a internalização e cristalização de baixa autoimagem, autoestima, autoconfiança, e das representações inferiorizadas de si mesmo – produzidas socialmente e atualizadas pelo sujeito –, as expectativas de fracasso, a dependência extrema dos outros, a

inadequada qualidade das relações e as interações sociais negativas (FIGUEIREDO; POULIN, 2008; NASCIMENTO; MOTA ROCHA; OLIVEIRA, 2016).

As pessoas que apresentam deficiência intelectual podem ter dificuldade no plano socioafetivo, especialmente no que se refere à construção da imagem de si mesmo. Aspectos como a exclusão social, a dificuldade em interpretar as atitudes e os comportamentos dos outros e, enfim, as experiências de fracasso nas diversas situações da vida quotidiana constituem fatores suscetíveis de contribuir para essa situação. A baixa autoestima pode interferir na motivação do aluno que apresenta deficiência intelectual quando ele está em situação de aprendizado ou de resolução de problemas [...] [pois] a autoestima se desenvolve a partir das referências que o aluno constrói de si mesmo na relação com os outros em seus ambientes (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p. 28-29).

Do ponto de vista funcional, tais fatores podem ser consequência de prejuízos na construção das estruturas e nas trocas estabelecidas com o meio, isto é, as oscilações indicam que não só fatores cognitivos influenciam os mecanismos operatórios, como também os fatores extracognitivos, na medida em que costumam apresentar níveis inferiores de desenvolvimento quando em situação de pressão, minimizando os progressos no pensamento e na subjetivação do sujeito. Além disso, Figueiredo e Poulin (2008) destacam a compreensão de Inhelder (1963) de que há uma dupla dimensão do desenvolvimento operatório, no sentido de que a construção do pensamento (as características cognitivas) e o desenvolvimento das trocas afetivas com o meio social (os suportes sociais que lhe são oferecidos) constituem uma totalidade na qual esses aspectos são interdependentes, como esclarecem na citação abaixo.

Segundo essa autora [INHELDER, 1963], o desenvolvimento operatório comporta um aspecto de equilíbrio individual interno e um aspecto social. As operações lógicas constituem meio de troca entre o indivíduo e o grupo, logo, as regras operatórias são constituídas no conjunto das normas sociais. Assim, se o sujeito acumula experiência de sucesso em suas trocas com o meio social, pode ultrapassar seu potencial. Entretanto, o contrário também pode se produzir (FIGUEIREDO; POULIN, 2008, p. 248).

Embora Figueiredo e Poulin (2008) citem que a influência dos fatores extracognitivos ainda é pouco conhecida, podemos identificar alguns desses fatores, quais sejam: a extroverção da atenção, a inquietude, a sugestibilidade, a hesitação e a recusa de saber, que interferem nos mecanismos operatórios e na dinâmica interna do pensamento. Esses autores citam a contribuição de pesquisadores como Zigler (1969), Zigler, Bennett-Gates, Hodapp e Henrich (2002)³¹ no entendimento da teoria da motivação, conhecida como teoria

³¹ Em investigação sobre o funcionamento motivacional dos indivíduos em situação de deficiência intelectual, Zigler; Bennett-Gates; Hodapp; Henrich (2002, p. 181) consideram os perfis motivacionais de personalidade e sua relação com o desempenho comportamental e a funcionalidade adaptativa e cognitiva. Eles afirmam que os

da *extroversão da atenção*³², como importante fator extracognitivo. Esse conceito demonstra que, diante de desafios, os ISDI fazem mais apelos aos recursos do ambiente do que aos seus próprios, sendo demasiadamente influenciados pela opinião e ação do outro, demonstrando dependência extrema (FIGUEIREDO; POULIN, 2008; CAMPOS, 2012). Nessa situação, a dimensão secundária da deficiência intelectual é importante causa desses fatores, pela condição inferiorizada que sente o sujeito.

Esse comportamento é uma consequência de repetidas experiências de fracasso [...] Os traços de personalidade e os comportamentos adaptativos não se desenvolvem no vazio, mas dentro de uma interação constante com o ambiente e a partir das experiências vividas pelo sujeito (FIGUEIREDO; POULIN, 2008, p. 248, 249).

As contribuições de Inhelder (1963) demonstram os fatores extracognitivos como a *inquiétude*, provavelmente gerada por problemas quanto às trocas afetivas ou intelectuais com o meio social, produzindo dispersão – comportamento de fuga nas situações de ensino-aprendizagem –, que podem ser traduzidas pelo não engajamento nas atividades propostas, pelos constantes deslocamentos e grande frequência de demanda de ajuda (FIGUEIREDO; POULIN, 2008; FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010); a *sugestionabilidade*, suscitada por constantes dificuldades cognitivas, gera uma descredibilidade quanto à própria capacidade de se adaptar e buscar soluções para resolver objetivamente um problema, como se o mais importante fosse se sentir aceito pelo outro, resultando na necessidade de sua aprovação, o que pode dificultar a resolução do problema proposto, com recorrente mudança de opinião e de resposta diante de algum questionamento sobre a pertinência de suas respostas; e, a *hesitação*, como efeito da sugestionabilidade, é marcada pela dúvida e pelo sentimento de incapacidade, produzindo paralisação e dificuldades de decisão quanto à resolução de problemas, desviando-se da tarefa proposta (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010; NASCIMENTO; MOTA ROCHA; OLIVEIRA, 2016).

“indivíduos com atraso mental [...] São pessoas inteiras, cujas experiências diárias e esforços adaptativos afetam suas estruturas motivacionais e/ou de personalidade. Essas estruturas são tão importantes quanto os déficits cognitivos na determinação do desempenho” (tradução nossa). Citação original: “Zigler has long argued that individuals with mental retardation, like those of average or above average intellect, are more than cognitive systems. They are whole people, whose daily experiences and adaptive efforts affect their motivational and/ or personality structures. These structures are equally as important as cognitive deficits in determining performance”.

³² A extroversão da atenção é um modo de resolução de problema que tem uma dimensão desenvolvimental, isto é, quanto mais jovem mais se costuma utilizar. Devido a sucessivas experiências de fracasso, os ISDI demonstram usar mais frequentemente este recurso se comparados aos indivíduos sem deficiência intelectual da mesma idade mental.

Além desses fatores, Batista e Mantoan (2006) citam a inibição e a debilidade/recusa de saber (posição de “não saber”) como conceitos relacionados à caracterização da deficiência intelectual. As autoras mencionam a pluralidade de interpretações, inclusive antagônicas e com caráter patológico, e introduzem a deficiência intelectual no contexto de diferentes áreas do conhecimento, como o da Psicanálise, na dimensão do inconsciente, com os estudos de Freud (1926), Mannoni (1999) e Lacan (1964/1985). Para elas, a inibição, desenvolvida por Freud, provocaria uma limitação/bloqueio de atividades e funções, tal como o pensamento.

Segundo Sólera (2008) e Albuquerque (1996), Mannoni questionou o termo debilidade e constituiu a primeira abordagem não deficitária sobre o assunto, explicando-o através da relação mãe-filho. Fato que despertou o interesse de Lacan sobre a debilidade mental, tendo definido-a como patologia, quando o sujeito se fixa numa posição débil, de total recusa de apropriação do saber, ou, ainda, como a maneira do sujeito não saber lidar com os saberes, como se não conseguisse ou não quisesse saber (BATISTA; MANTOAN, 2006).

Esses conceitos são fundamentais para a discussão sobre a deficiência intelectual na medida em que a posição docente de “saber tudo”, muito articulada com o ensino empirista, pode provocar impactos negativos a respeito do desenvolvimento dos ISDI, posição que também é tratada por Figueiredo, Poulin e Gomes (2010), como característica da pedagogia da negação. Nesse contexto, vejamos algumas das implicações na citação abaixo.

A inibição, definida na teoria freudiana, ou a “posição débil” enunciada por Lacan provocam atitudes particulares diante do saber, influenciando a pessoa na aquisição do conhecimento acadêmico. Estamos nos referindo aqui ao saber da Psicanálise, ao “*saber inconsciente*”, relativo à verdade do sujeito. Em outras palavras, trata-se de um processo inconsciente em que o sujeito se recusa saber sobre a própria incompletude, tanto dele, quanto do outro. O aluno com deficiência mental, nessa posição de recusa e de negação do saber fica passivo e dependente do outro (do seu professor, por exemplo), ao qual outorga o poder de todo o saber. Se o professor assume o lugar daquele que sabe tudo e oferece todas as respostas para seus alunos, o que é muito comum nas escolas e principalmente na prática da Educação Especial, ele reforça essa posição débil e de inibição, não permitindo que o aluno se mobilize para adquirir/construir qualquer tipo de conhecimento (BATISTA; MANTOAN, 2006, p. 23, 24, grifo original).

A compreensão da deficiência intelectual pela relação de aspectos biológicos e socioculturais e o entendimento de especificidades presentes no desenvolvimento cognitivo, nos encorajam à superação da pedagogia da negação (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010), que não considera as diferenças de ritmos, de interesses, de estilos de aprendizagem, negando o desenvolvimento e a aprendizagem ao invés de promovê-los. Além disso, encorajamos à superação da ideia da deficiência intelectual como um quadro inalterável, uma condição

estática e permanente, como se sobrepusesse ao sujeito, determinando a impossibilidade de seu desenvolvimento (FIGUEIREDO; POULIN, 2008; FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010; BATISTA; MANTOAN, 2006), concepção que Padilha (2001, p. 3) critica:

Não há limitações previsíveis de incorporação cultural. Tudo que envolve o homem é humano, é social, é cultural, com limites desconhecidos. O que fazer, então, com as condições biológicas limitadas a partir de uma possibilidade ilimitada da dimensão cultural? As possibilidades de produção e interpretação de signos – de operar com o simbólico – parece não ter limites, mas, limitados são a nossa compreensão, os recursos disponíveis, os conhecimentos tão incipientes ainda... .

Tal entendimento nos motiva a favor de uma concepção em que os processos escolares de ensino-aprendizagem podem influenciar o desenvolvimento dos indivíduos e suas singularidades, até porque essas especificidades, ainda que dificultadoras, não são impeditivas para que se beneficiem de pedagogias críticas, mediante suportes adequados e a visibilidade do ISDI enquanto sujeito de subjetividade singular, com destrezas e potencialidades, em um contexto educativo – a exemplo do espaço do AEE, como condição importante para a inclusão social e escolar –, no qual se ofereça um atendimento encorajador e baseado no desafio, aspecto mobilizador do desenvolvimento (FIGUEIREDO; POULIN, 2008; FIGUEIREDO, POULIN e GOMES, 2010; BATISTA; MANTOAN, 2006; PADILHA, 2001).

3. A MEDIAÇÃO DOCENTE E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS EM RELAÇÃO À DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Objetivamos, nesse tópico, indicar algumas implicações pedagógicas e uma série de ações possíveis em relação à educação dos ISDI, a partir de leituras correlacionadas de autores como Shaffer (2009), Figueiredo e Poulin (2008), Figueiredo, Poulin e Gomes (2010), Poulin (2010), Charlot (2000), Freitas (2000), Batista e Mantoan (2006), Mota Rocha (2002) e Vigotski, Luria e Leontiev (2010).

Vygotski (1997), Carneiro (2007) e Charlot (2000) nos auxiliam na compreensão do processo de humanização e dos aspectos que o envolve, como a singularização e a educação. Como já vimos no tópico 2.1, o processo de constituição do ser humano “depende duplamente do outro: tanto pela herança genética quanto pela herança cultural” (CARNEIRO, 2007, p. 35). O sujeito é um ser singular, inserido em relações sociais em uma imbricada condição antropológica, não havendo sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro. Por essa razão, Charlot (2000) defende que o indivíduo ao nascer está submetido à obrigação de

aprender para construir-se num triplo processo de "hominização" (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem) e de socialização (tornar-se um membro de uma comunidade).

Charlot (2000, p. 53) explica que esse triplo processo ocorre no “movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado [...] [que] é chamado *educação*”. Esta permite a construção do indivíduo enquanto ser humano, social e singular e que se “aproprie do mundo [do que a espécie humana construiu anteriormente] e construa a si mesmo, se eduque e seja educado [...] desejando, partilhando um mundo com outros sujeitos e com eles transformando esse mundo” (CHARLOT, 2000, p. 49). Isto só é possível pela *mediação*, porque cada indivíduo torna-se humano ao “hominizar-se” através das relações sociais. A subjetividade, produzida na mediação docente, assim “não existe *a priori*, mas concretiza-se no processo de internalização, evidenciando que o desenvolvimento acontece de modo partilhado” (KASSAR, 2000, p. 44).

Esse processo não ocorre de forma passiva, “o homem [é] sujeito de sua própria história, é um ser pensante” (CARNEIRO, 2007, p. 32). O indivíduo não é passivamente moldado pelas relações sociais, pela cultura, ele interage com ela (VYGOTSKI, 1997). Para Charlot (2000), aprender é o domínio de uma atividade engajada no mundo, apropriando-se dele, moldando-o, transformando-o. Um mundo que não é apenas conjunto de significados, mas horizonte de atividades, por isso o autor usa o conceito “relação” com o mundo (CHARLOT, 2000). Essa relação com possibilidade de agir só pode ser construída por um indivíduo que é, de fato, um Eu (epistêmico), um sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções, como um sistema de condutas relacionais, com os outros e consigo mesmo, um ser vivo engajado em uma dinâmica de desejo por sua *singularização*.

Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa [...] Toda educação supõe o *desejo*, como *força propulsora* que alimenta o processo. A criança mobiliza-se, em uma atividade [que remete] a um desejo, um sentido, um valor (CHARLOT, 2007, p. 54-55, grifo original).

Logo, educar-se implica em um certo controle do desenvolvimento pessoal, construindo uma imagem de si mesmo. Toda relação com o saber é também relação consigo próprio numa *dimensão identitária*, na qual o aprender envolve saber quem se é. Essa singularização resulta de uma história que é original em cada ser humano, e, apesar de ser

construída pelas expectativas do sujeito, por sua concepção da vida, é também dinamizada pelas relações com os outros (CHARLOT, 2000).

[...] sou singular, não porque eu escape do social, mas porque tenho uma história: vivo e me construo na sociedade, mas nela vivo coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira (CHARLOT, 2000, p. 82).

Essa dinâmica entre os âmbitos singular e social, pode ser melhor entendida a partir da educação como *mediação*. Existe mobilização para se educar se, para o indivíduo, o sentido estiver em algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida. Esse sentido é produzido nas relações com os outros numa *dimensão relacional*. Mesmo sendo autoprodução, a educação só acontece pela *socialização* no mundo, onde o indivíduo encontra metas desejáveis e meios de ação, porque “a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se” (CHARLOT, 2000, p. 55).

Charlot (2000) propõe uma sociologia do sujeito, pela qual o indivíduo é analisado como conjunto de processos articulados, por sua singularidade, pelo que o faz único, mas também por suas relações, com o mundo, com os outros, com o saber, ressaltando que a relação de saber é o próprio sujeito, porque são os saberes relacionais que o constitui. Não há como analisar um sujeito, sua relação com o saber, suas experiências educacionais, exitosas ou não, sem que se leve em consideração as dimensões identitárias e relacionais, histórias sociais e não somente suas posições e diferenças sociais, biológicas, físico-químicas.

Esse processo de humanização ocorre com todo indivíduo, inclusive em relação aos ISDI fica ainda mais evidente que o processo de desenvolvimento não ocorre naturalmente, pois é construído a partir de condições concretas de vida, que se produzem nas relações sociais, isto é, “não estão pré-definidas no sujeito nem na família ou grupo cultural ao qual pertence” (CARNEIRO, 2007, p. 36). Assim, é importante o desenvolvimento das FPS em contexto sistemático, com intensa mediação docente. Essa intervenção pedagógica deve centrar-se nos aspectos secundários da deficiência, pois produzem dificuldades que são mediadas social e psicologicamente (CAMPOS, 2012; PADILHA, 2009). Nesse contexto, Padilha (2009, p. 10) enfatiza o papel da escola.

Crianças com deficiência ou sérios problemas sociais e/ou emocionais são as que mais necessitam do planejamento intencional de atividades específicas para o desenvolvimento simbólico, abstrato. Vygotsky é enfático quando afirma que, justamente porque a criança com deficiência (orgânica ou social) tem maiores dificuldades nas esferas simbólicas, é que a escola deve desenvolvê-las por todos os meios possíveis.

A compreensão de que a atividade (meta)cognitiva nos ISDI não é espontânea, leva-nos a justificar que ela necessita ser exercitada especialmente pela mediação docente qualificada, fundamentando-se em pedagogias críticas, a partir de atividades sociais que sejam significativas e mobilizadoras de sentidos em ensino sócio-histórico, contrapondo-se ao uso de tarefas infantilizadas e repetitivas. Com orientação sistemática e objetiva, tal mediação deve motivar a autodeterminação, a reflexão antecipada e posterior sobre o pensamento, as escolhas, estratégias e ações em estreita relação com a subjetividade dos sujeitos, sem esperar passivamente a descoberta autônoma e espontânea (FIGUEIREDO; POULIN, 2008; FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010; BATISTA; MANTOAN, 2006; PADILHA, 2001).

A abordagem de aprendizagem sócio-histórica inspira o ensino sócio-histórico. Campos (2012), fundamentando-se em Saviani (1991; 2005), caracteriza-o pela compreensão do conhecimento como legado histórico, indicando a necessidade de sua sistematização, por seu fundamento na historicidade e pela interferência da educação na sociedade, que pode contribuir para a sua transformação e, por fim, pela proposta pedagógica de problematização das relações sociais e culturais, considerando as diferenças entre os sujeitos, o modo diferenciado de aprendizagem e de desenvolvimento dos indivíduos (CAMPOS, 2012).

Ademais, a abordagem em questão enfatiza a cognição situada no contexto cultural pela mediação semiótica e pedagógica, e considera os processos de ensino-aprendizagem como um binômio inseparável, constituído por múltiplos componentes em interação, fatores contextuais e internos dos indivíduos, processos psicológicos e sociais, ações/participações docentes e discentes, objetivos de ensino, interesses e conhecimentos prévios, conteúdos, condições sociais e recursos disponíveis de ensino (FIGUEIREDO, 2002; CHARLOT, 2000; ANDERSON; TEALE, 1987; LEONTIEV, 2010; CARNEIRO, 2007; VYGOTSKI, 1991, 1997; MOTA ROCHA; SALUSTIANO, 2011; FIGUEIREDO, POULIN; GOMES 2010).

Para Vygotsky, como a escola é o espaço socialmente organizado para a disseminação dos conhecimentos científicos, também se torna o lugar em que se realiza sistemática e intencionalmente o ensino e a aprendizagem de capacidades cognitivas e metacognitivas, e a gênese das funções psíquicas superiores, uma vez que são constituídas na dependência do legado cultural da humanidade, vinculada à apropriação da cultura humana. “Vygotsky considerou essa apropriação como se dando através da Educação e do ensino” (FREITAS, 2000, p. 101). O caráter social dessa perspectiva é comentado por Oliveira (1997, p. 57) pelo termo *obuchenie*, utilizado por Vygotsky, como lemos na citação abaixo.

Em Vygotski, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (*obuchenie*) significa algo como “processo de ensino aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas.

Vygotsky usou esse termo vinculado ao contexto escolar, demonstrando entender que os processos de ensino-aprendizagem constituem uma unidade indissolúvel (FREITAS, 2000), na qual há duas subjetividades, interagindo-se mutuamente (KASSAR, 2000). Nesse sentido, existe uma interpretação sobre mediação com enfoque pedagógico e como forma de intervenção educativa, entendida como um esquema triádico SSO³³, que envolve a relação mediada entre o sujeito da aprendizagem, o objeto de conhecimento e o sujeito mediador (SALUSTIANO; FIGUEIREDO; FERNANDES, 2007; MOTA ROCHA, 2002; GÓES, 1997; PIMENTEL, 2007), como detalham Salustiano, Figueiredo e Fernandes (2007, p. 74).

Quando empregado para a análise de relações de ensino-aprendizagem fundamentadas na psicologia sócio-histórica, este esquema relaciona um sujeito da aprendizagem (o aluno, o aprendiz), o objeto do conhecimento (os conteúdos específicos) e um sujeito ou instrumento mediador (cujas funções podem ser desempenhadas por um professor, por alguém que desempenhe um papel equivalente ou, ainda, por uma ferramenta cultural).

Nesse sentido, o ato de ensinar seria um trabalho com signos, o qual permite a construção de conhecimentos e a aprendizagem em contexto sociocultural, envolvendo a compreensão das atitudes, posturas, estratégias, expressões verbais e corporais, o papel da linguagem e das “diversas formas discursivas como mediadores da relação sujeito e objeto de conhecimento, isto é, os processos discursivos que constituem os sujeitos e o ato de conhecer” (MOTA ROCHA, 2002, p. 138). Assim, a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber, do conhecimento, e “põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, não aconteceria” (VIGOTSKI, 1991, p. 101). O autor explica a conexão entre desenvolvimento e aprendizagem através da (ZDP).

Para a mediação docente, é importante considerarmos os aspectos da multiplicidade da ZDP e da natureza multifacetada das mediações nas relações de ensino-aprendizagem no contexto escolar, visto que é fundamental conhecer que os sujeitos não possuem um único nível geral de desenvolvimento potencial, mas diferentes níveis e diferentes ZDPs, podendo falar em múltiplas zonas de desenvolvimento em relação a um mesmo indivíduo

³³ É importante considerar a análise das inter-relações dos diversos esquemas triádicos que se cruzam nas situações de ensino-aprendizagem. Para maior aprofundamento, ver Salustiano, Figueiredo e Fernandes (2007); Mota Rocha (2002), Góes (1997) e Pimentel (2007).

(PIMENTEL, 2007). A mediação também é um fenômeno multifacetado, uma vez que os processos de construção de conhecimento implicam múltiplas mediações e não apenas aquelas orientadas por objetivos cognitivos ou pedagógicos, o que possibilita uma “variedade de combinações dos elementos mediados e mediadores, resultando em diferentes unidades triádicas, cada uma de caráter diverso, determinado pela natureza das interações focalizadas” (SALUSTIANO; FIGUEIREDO; FERNANDES, 2007, p. 77-78).

Essas considerações sobre a mediação nos processos de ensino-aprendizagem se tornam especialmente importantes quando tratamos sobre a complexidade do trabalho com os ISDI e do papel docente no AEE, tornando essencial a reflexão sobre ações possíveis junto a esses sujeitos. As orientações que citamos a seguir foram inspiradas em leituras analíticas de autores como Figueiredo, Poulin e Gomes (2010), Figueiredo e Poulin (2008), Figueiredo, Poulin e Araruna (2016), Nascimento, Mota Rocha e Oliveira (2016), Batista e Mantoan (2007), Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), Poulin (2010), Charlot (2000), Carneiro (2007), Vigotski(1991; 1997), dentre outros, que resultaram nas seguintes implicações e procedimentos: articulação de variados saberes como fonte de formação docente; transformação de posições sociais na relação pedagógica; pedagogia da contribuição; leitura prospectiva; leitura positiva e paradigma competencial; situações significativas de ensino-aprendizagem; ações possíveis em relação à representação do mundo, aos aspectos funcionais e aos fatores extracognitivos.

Tardif (2002) compreende o saber docente³⁴ como saber plural, que se configura pela existência de um conjunto de saberes específicos que caracterizam a profissão docente. O autor destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os disciplinares; os curriculares e, por fim, os experienciais. Especificamente, nos interessa a definição sobre os saberes das ciências da educação (que chamaremos de saberes científicos) e os saberes de experiência.

A respeito destes últimos, Tardif (2002) destaca que são resultado do exercício da atividade profissional pelos professores, produzidos pela vivência das situações educacionais, e são importantes porque, como professores, eles vivem situações em que se faz necessário a capacidade de interpretação, até mesmo da improvisação, para decidir qual a melhor decisão a ser tomada. A sua constituição envolve processos de socialização, pelas experiências pré-profissionais ou profissionais – que se referem àquelas vivenciadas ao longo da trajetória

³⁴ Para aprofundamento sobre saberes docentes, ver Tardif (2002) e Gauthier (2006).

profissional do professor. O autor ainda alerta para uma tendência de se pôr em posição de destaque os saberes experienciais em detrimento dos demais saberes, provavelmente porque sobre eles os professores mantêm o controle, quanto a sua produção e sua legitimação, o que não acontece com os demais saberes, como é o caso dos saberes científicos.

Especificamente sobre estes saberes, Tardif (2002) os define como um conjunto de saberes que, baseados nas ciências, são transmitidos durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se relacionam aos conhecimentos pedagógicos sobre as técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente. Segundo Gauthier (2006), a hierarquização quanto ao uso e à super importância dos saberes de experiência pelos professores, por exemplo, pode ser implicação do não reconhecimento da docência como uma profissão, dotada de características e saberes específicos, que implica a responsabilidade do professor pelo resultado do seu fazer em sala de aula (GAUTHIER, 2006).

Gauthier (2006) ainda põe em xeque dois extremos quanto a relação entre trabalho docente e os saberes. De um lado, há professores que parecem privilegiar o “ofício sem saberes (científicos)”, ideia através da qual o senso comum produziu o pensamento de que para ensinar basta conhecer o conteúdo, ter talento, seguir a intuição, ter experiência e cultura, ou simplesmente vocação. De outro, a ênfase nos saberes das ciências não considera a situação real do professor em sala de aula, produzindo o que Gauthier (2006) chama de “saberes sem ofício”. Diante disso, sua defesa se direciona a um “ofício feito de saberes”. Para a função da docência não basta um ou outro saber, é necessária a *articulação entre os saberes* teóricos, científicos, experienciais, dentre outros, ultrapassando a visão tradicional do ensino, possibilitando ao professor desenvolver a reflexão crítica sobre sua prática, pela autorreflexão e autoproblematização.

A respeito da *transformação de posições sociais*, destacamos o estudo de Nascimento, Mota Rocha e Oliveira (2016) sobre uma proposta pedagógica de aquisição da leitura/escrita com 20 ISDI, com objetivo de investigar os aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo e a posição social dos sujeitos. As pesquisadoras apontam o reposicionamento dos sujeitos, nas relações sociais e nas situações de ensino-aprendizagem, como condição para a construção subjetiva na direção de uma melhor qualificação escolar e social dos ISDI.

Essa indicação é pertinente porque há uma ideia generalizada de que a dotação mental dos indivíduos em situação de deficiência intelectual é sempre muito baixa. Tal ideia é baseada no preceito do preconceito a respeito do desenvolvimento dos ISDI, que desconsidera a subjetividade dos indivíduos, não os reconhecendo como sujeitos sociais e históricos

situados em tempo, lugares e experiências diferentes (FREITAS, 2000; FIGUEIREDO, 2002) e não objetiva para os ISDI a “saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber (MANTOAN, 2010, p. 124).

As pedagogias críticas buscam ressignificar os sujeitos na ação educativa, ao problematizar essas concepções inferiorizadas e contribuir para o reposicionamento dos sujeitos na medida em que os vê como aprendizes ativos, que, por sua vez, podem assumir nos processos de ensino-aprendizagem a posição de agente capaz de produzir significado/conhecimento (BATISTA; MANTOAN, 2006; NASCIMENTO; MOTA ROCHA; OLIVEIRA, 2016), de “desenvolver a sua criatividade, a capacidade de conhecer o mundo e a si mesmo, não apenas superficialmente ou por meio do que o outro pensa”, deixando de ser eco do outro (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 25) e participando da construção de saberes em âmbito coletivo e pessoal (POULIN, 2010).

Se esse aluno se percebe como sujeito de aprendizagem, capaz de contribuir ativamente com a construção de saberes no interior de seu grupo, ele certamente terá uma motivação maior na mobilização de seus instrumentos de pensamento (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p. 24).

Por isso, é imprescindível, na mediação docente, a articulação entre a metacognição e a socioafetividade dos ISDI, por exemplo, com procedimentos de mediação sobre a língua escrita, a metacognição, a estrutura/significação da atividade letrada e a construção da relação pedagógica, com realce na subjetivação e no reposicionamento dos ISDI (MOTA ROCHA, 2002). No contexto dos processos de ensino-aprendizagem, também é comum os professores assumirem posição de “sabe tudo”, reservando para si o poder de saber. Essa posição precisa ser (auto)problematizada, porque reforça a posição inferior e enfraquecida do ISDI como dependente extremo e reprodutor de conhecimento alheio, não contribuindo, portanto, para a mobilização dos ISDI em participar das situações de ensino-aprendizagem como protagonista, de modo ativo e criativo (BATISTA; MANTOAN, 2006; MANTOAN, 2010).

Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) entendem a escola como um espaço privilegiado para a troca de saberes nas diferentes áreas de conhecimento, saberes que são construídos pela interação entre os sujeitos, cada um entendido como agente participativo, apto a contribuir na constituição do saber compartilhado, a partir da sua condição de sujeito.

É importante considerar também que a interação do aluno com seus pares na classe comum faz dele um agente participativo que contribui ativamente para a constituição de um saber compartilhado. O aluno deverá perceber-se como sujeito que contribui para a construção de saberes e de um saber-fazer coletivo, retirando disso múltiplas

vantagens, inclusive a de assumir um papel social valorizado (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p. 46).

No contexto da educação inclusiva dos ISDI, Poulin (2010) delinea a *pedagogia da contribuição* como basilar para ações educativas que objetivem a valorização das diferenças, em contexto de heterogeneidade. O autor ressalta a educação escolar como um meio de vida, em que os sujeitos se enxerguem como colaboradores ativos e entendam o outro dessa maneira, participando do desenvolvimento da vida intelectual e social da sala de aula e conquistando ganhos nas esferas intelectual e afetiva do seu próprio desenvolvimento, inclusive o de “ascender a um papel social valorizado” (POULIN, 2010, p. 40).

Tratamos sobre a *pedagogia competencial* e a *leitura positiva* como implicações da concepção da deficiência enquanto construção social. Aqui, delineamos, mais uma vez, esses conceitos, pois a mediação docente é mais significativa e eficiente se orientada em função das necessidades e potencialidades dos sujeitos (FIGUEIREDO, 2002). Charlot (2000) aborda as possibilidades da passagem de uma leitura negativa para uma leitura positiva, com referência à relação dos saberes e às situações de fracasso escolar. Define a leitura positiva como uma postura epistemológica e metodológica que permite ao docente buscar identificar a trajetória dos indivíduos, sua história escolar, suas interpretações do mundo, suas atividades em relação com o saber, o sentido das situações de ensino-aprendizagem e das relações estabelecidas com eles. Essa leitura positiva da subjetividade do sujeito, sobretudo com referência aos ISDI, permite aos professores focar a atenção para o que os indivíduos fazem, conseguem, têm e são naquele contexto histórico específico, e não àquilo em que eles falham.

Praticar uma leitura positiva é antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica [...] É ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura mais negativa. A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e não no que falta (CHARLOT, 2000, p. 30).

A leitura positiva traduz aspectos do paradigma competencial educativo, que possibilita a compreensão dos inúmeros fatores imbricados nos processos de ensino-aprendizagem e das possibilidades no desenvolvimento da aprendizagem dos ISDI. Vigotski (1991; 1997) aponta a necessidade de valorizar as potencialidades, enfatizando a capacidade em detrimento do déficit. Uma pedagogia pautada nesse paradigma considera os acertos dos aprendizes, bem como as competências, os potenciais de aprendizagem e a participação conjunta e ativa dos sujeitos na educação (CARNEIRO, 2007; MOTA ROCHA; SALUSTIANO, 2011; FIGUEIREDO, 2002; CHARLOT, 2000).

Como já vimos, os ISDI podem apresentar dificuldades quanto à representação e à interiorização da realidade, que podem influenciar a capacidade de significação, isto é, de ver significado e de dar sentido às atividades de natureza intelectual (FIGUEIREDO; POULIN, 2008). Sendo assim, emerge a *necessidade de situações significativas de ensino-aprendizagem*, que sejam compreendidas pelos ISDI, que os motivem e façam sentido para eles, relacionando-as aos seus interesses e necessidades, a sua subjetividade, porque “não é qualquer mediação que favorece a aprendizagem significativa e o desenvolvimento do educando, mas sim, aquela em que o mediador considera os instrumentos e os signos que atendem às suas reais necessidades” (SILVA, 2009, p. 227).

Isso posto, é “preciso que esses alunos sejam capazes de ver a pertinência dessa aprendizagem em situações concretas” (FIGUEIREDO, POULIN; GOMES, 2010, p. 25), que envolva aplicações nas atividades da vida cotidiana, preceito fundamental da perspectiva sócio-histórica. Vigotski (1991) e Leontiev (2010) defendem que a construção do conhecimento depende do engajamento do sujeito em uma atividade por meio da qual o conhecimento foi produzido. A Teoria da Atividade nos auxilia no entendimento dessa necessidade de situações de aprendizagem significativa. Ao diferenciar os processos de ação e atividade, Leontiev (2010) designa atividade como relação do homem com o mundo, que satisfaz uma necessidade correspondente a ele. No processo da consciência pessoal, as significações passam a ter sentido pessoal quando a atividade externa é transformada em atividade interna, envolvendo os elementos da necessidade, do objeto e do motivo.

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (LEONTIEV, 2010, p. 68).

A estrutura da atividade compreende o sujeito, que mobiliza o processo; o objeto, que dirige o processo psicológico da atividade; o objetivo, que é a finalidade da atividade; a ação, que é o processo em si ou as metas; as operações, que são os procedimentos pelos quais se efetiva a ação; e o motivo, condição de existência da atividade, é o que mobiliza o indivíduo para satisfazer uma necessidade (LEONTIEV, 2010). Já a ação, por sua vez, “é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte” (LEONTIEV, 2010, p. 69).

No âmbito pedagógico, interessa-nos entender que se o sentido pessoal não está associado à significação social (educação), o foco do aluno não estará no objetivo da atividade

(estudar). Assim, é importante saber que o papel docente é potencializar o processo de significação, na medida em que coincidam tanto os motivos da atividade de ensino com o objeto de sua ação, quanto o motivo da atividade de estudar dos indivíduos com o objetivo de sua ação, tendo ambos os objetivos claros e definidos, sabendo o que será feito na atividade, o porquê e o que se pretende alcançar com ela (LONGAREZI; PUENTES, 2013).

Leontiev (2010) destaca que experiências psíquicas como emoções e sentimentos também se configuram como traço psicológico importante da atividade. É interessante atentarmos para os aspectos emocionais em contexto educacional, criando “as condições de aprendizagem susceptíveis de mobilizar da melhor forma possível a ação do sujeito” (FIGUEIREDO; POULIN, 2008, p. 261). Para organizar propostas pedagógicas, torna-se pertinente construir um perfil do sujeito, identificando seus interesses, dificuldades, destrezas e potencialidades, com o objetivo de “desenvolver estratégias que permitam maximizar a eficiência de suas intervenções educativas” (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p. 34).

Com vistas à elaboração de situações significativas de ensino-aprendizagem, esse perfil contempla o conhecimento dos seguintes aspectos: a rotina do ISDI; suas preferências, o que gosta ou não gosta de fazer; se interage e se comunica com os familiares; como se comportam, apresentando elementos de abandono ou de superproteção para com o ISDI; em quais situações expressa atitudes de autonomia e de dependência; entre outros aspectos particulares do sujeito que delineiem a sua caracterização, a relação familiar, bem como a relação com a escola e seus saberes (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010). Além de situações de ensino-aprendizagem significativas, as atividades baseadas no perfil do sujeito também podem ser diversificadas a fim de favorecer a expressão livre do sujeito sobre suas opções e desenvolver sua autonomia (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010).

Esse trabalho com foco no aluno torna o professor coconstrutor de subjetividades com os indivíduos. Corsino (2007, p. 57) propõe a observação e sensibilidade em relação ao “quê e como cada criança está significando nesse processo de interação”. É também função docente o questionamento e o empenho em responder numa perspectiva “pedagógica flexível, aberta ao novo e ao imprevisível; pois não há como ouvir as crianças [...] sem alterar a ordem inicial do trabalho” (CORSINO, 2007, p. 58), transformando, por fim, o trabalho docente numa via de mão dupla onde as trocas mútuas sejam capazes de encorajar saltos de conhecimento.

Ademais, segundo Vigotskii (2010), a mediação em contexto educativo não pode considerar o desenvolvimento mental do indivíduo apenas retrospectivamente, isto é, pelo nível de desenvolvimento real, mas, principalmente, mediante uma *leitura prospectiva*, pelos

processos que ainda estão em formação (nível de desenvolvimento potencial). Ao atender a esse princípio, “a escola estará dirigindo a criança para aquilo que ela ainda não é capaz de fazer, centrando-se na direção das potencialidades a serem desenvolvidas” (FREITAS, 2000, p. 104). A partir disso, fica clara a razão pela qual Vigotskii (2010, p. 114) afirmava que todo bom ensino é aquele que se direciona para as funções psicológicas emergentes.

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta, ao desenvolvimento.

Nesse sentido, “o aprendizado precede o desenvolvimento” (FREITAS, 2000, p. 101), e o ensino adequado é aquele que provoca no aluno o adiantamento do seu conhecimento. E essa mediação docente só é possível pelo trabalho com a ZDP, que, por sua vez, transforma-se num parâmetro para a atuação pedagógica, como princípio educativo (PIMENTEL, 2007). Em outras palavras, cabe ao professor saber o que os alunos sabem fazer sozinhos e com mediação para, a partir daí, criar possibilidades. Como processo, a mediação da aprendizagem com base na ZDP possibilita ao aluno “[...] ir modificando seus esquemas de conhecimento e seus significados e sentidos” (SILVA, 2009, p. 229).

Nessa perspectiva, os sujeitos vão modificando seus esquemas cognitivos diante de novas situações de aprendizagem, produzindo novos conhecimentos, na medida em que o professor trabalha com eles, explicando, dando informações, questionando, corrigindo, de modo a internalizar, agir com maior autonomia e independência (FREITAS, 2000). A mediação docente a partir de uma leitura prospectiva implica no trabalho com atividades que favoreçam o desenvolvimento das estruturas intelectuais, que mobilizem o mecanismo interno de equilíbrio e envolvam os elementos da variabilidade, flexibilidade e avaliação contínua.

Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) citam atividades que favorecem o desenvolvimento das estruturas intelectuais, como a contação ou desenho sobre a rotina e acontecimentos da vida do ISDI em ordem cronológica; a narrativa de atividades futuras/passadas, antecipando o que irá acontecer ou evocando o ocorrido; a exploração (observação, análise e descrição) de objetos familiares, sobre características e funções, e, posteriormente, sua representação por imitação, desenho ou modelagem na ausência dos objetos já explorados. Essas atividades podem promover a diferenciação de significantes e significados e, conseqüentemente, a interiorização da ação (capacidade de representação), pela articulação entre os planos de ação e de representação (CORSINO, 2007).

Para mobilizar o mecanismo interno de equilíbrio, o professor pode explorar o conflito sociocognitivo – como vimos em tópico anterior –, o desequilíbrio dos esquemas de assimilação, na medida em que, em uma atividade de produção escrita, por exemplo, o professor aceita a produção do sujeito, mas também realiza o confronto cognitivo ao indicar estratégias que tornem a produção mais compreensível, explorando o conflito pela divergência entre resultados previstos e resultados observados (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010).

Pimentel (2007) destaca também a flexibilidade como eixo fundamental da mediação docente. Nas situações educativas, por vezes, é preciso ajustes e alterações no planejamento e nos rumos de uma atividade em curso, além da variação nos modos de ajuda aos indivíduos, garantindo o trabalho com a ZDP. Essas alterações só se realizam adequadamente através de uma observação contínua e avaliação multidimensional, diagnóstica e construtivista-sócio-histórica (SAINT-LAURENT et al., 1995; MOTA ROCHA, 2013), pois possibilitam ao professor diversificar a atuação pedagógica, analisando em quais momentos é prioritário oferecer apoios e modelos de forma mais intensiva ou em quais situações é benéfico propor novos desafios, sempre analisando o processo e não apenas o produto e interpretando “erros” como construtivos (PIMENTEL, 2007; FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010).

A partir de todas essas implicações, vimos o papel docente por meio de uma mediação incisiva diante das dificuldades do ISDI na passagem do período pré-operatório para o operatório concreto. Sobre a dificuldade do ISDI em relação ao ritmo de aprendizagem, expressa pelas oscilações, Vigotski (1991) alerta para a atitude negativa de alguns professores, que, reconhecendo os “aprendizes lentos”, os isolam e utilizam de instrução mecanizada nas intervenções educativas. Tal ação é criticada por ele, que, entendendo o aprendizado como um processo profundamente social, indica nessas situações a ênfase no diálogo e nas diversas funções da linguagem no ensino e no desenvolvimento cognitivo mediado (VIGOTSKI, 1991). As possibilidades de intervenção são muitas e, a seguir, exploramos algumas implicações especificamente a respeito de aspectos do desenvolvimento intelectual e sobre os fatores extracognitivos.

O trabalho com a imitação, o jogo simbólico, a descrição de imagens, fotos e relatos de acontecimentos – inclusive com o contato direto com os objetos a serem conhecidos, isto é, na sua concretude –, são importantes mecanismos para “a diferenciação entre significantes e significados e, conseqüentemente, na interiorização da ação, ou seja, na capacidade de representação do ser humano” (FIGUEIREDO; POULIN, 2008, p. 251), desenvolvendo a

capacidade de operar no nível das representações mentais. A oralidade também permite ao aluno transitar pelo mundo da representação, porque, substituindo o mundo físico dos objetos, a palavra possibilita ao sujeito planejar e organizar o pensamento, contribuindo para a interpretação de significados (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010).

Segundo Batista e Mantoan (2007), a utilização de meios visuais não pode ser descartada, mas o importante é intervir de modo que os indivíduos ampliem o uso de sua inteligência, desenvolvendo o esforço de compreensão na resolução de problema, percebendo “a capacidade que têm de pensar, de realizar ações em pensamento [...] sempre agindo com autonomia para escolher o caminho da solução e a sua maneira de atuar inteligentemente” (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 25), na medida em que também não existe concreto sem significação. Vigotskii (2010) reconhece a relevância dos recursos visuais, entendendo-os como necessários, mas aponta o aspecto negativo da superênfase ou uso exclusivo desses recursos em detrimento de uma mediação voltada para o desenvolvimento das FPS, como afirma na citação que segue.

Portanto, os docentes das escolas especiais, ao adotarem o que parecia uma orientação correta, decidiram limitar todo o seu ensino aos meios visuais. Depois de muitas experiências, esta orientação resultou profundamente insatisfatória. Provou-se que um sistema de ensino baseado exclusivamente em meios visuais, e que excluísse tudo quanto respeita ao pensamento abstrato, não só não ajuda a criança a superar uma incapacidade natural, mas na realidade consolida tal incapacidade, dado que ao insistir sobre o pensamento visual elimina os germes do pensamento abstrato nessas crianças (VIGOTSKII, 2010, p. 113).

Como já vimos neste capítulo, a linguagem assume papel importante no desenvolvimento intelectual dos indivíduos. Quanto à linguagem oral, à escrita, à leitura e ao raciocínio lógico-matemático, Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) indicam valiosas orientações como ações possíveis para os professores em contexto educativo. Procedimentos como a solicitação de justificativas para as respostas dos sujeitos podem ampliar a capacidade de raciocínio e motivar o desenvolvimento das estruturas intelectuais a utilização de estratégias cognitivas. A seguir, elencamos algumas dessas ações.

Linguagem oral

- I. Valorizar o contato entre os sujeitos e incentivar diálogos;
- II. Incentivar as narrativas da vida cotidiana;
- III. Solicitar reconto de histórias por expressão oral, desenho e/ou modelagem;
- IV. Motivar a descrição de figuras, imagens, fotos;

- V. Propor a vivência de jogos simbólicos;
- VI. Promover a ampliação de vocabulário.

Leitura e escrita

- I. Desenvolver atividades sobre agrupamento de informação;
- II. Produzir, contar e/ou ler histórias, livros, gibis;
- III. Encorajar o ISDI a antecipar o assunto da história;
- IV. Alternar entre a leitura e a interpretação do texto escrito, com suporte da ilustração e de questões ao ISDI;
- V. Atuar na construção de sentido do texto, incentivando a distinção de elementos essenciais e secundários;
- VI. Motivar a identificação dos elementos responsáveis pelas causas e consequências da história;
- VII. Demonstrar posicionamento sobre o enredo, inclusive sobre a dimensão estética da ilustração, de modo a encorajar o ISDI a expressar o seu;
- VIII. Auxiliar em escritas significativas de gêneros como bilhetes, cartas, narrativas que sejam pertinentes para os sujeitos e tenham relação com seu cotidiano;
- IX. Solicitar leitura de texto memorizado;
- X. Pedir a identificação de palavras em texto;
- XI. Utilizar alfabeto móvel ou silabário.

Linguagem matemática³⁵

- I. Planejar atividades com situações significativas e contextualizadas;
- II. Fazer uso de material concreto;
- III. Utilizar jogos pedagógicos;
- IV. Motivar o uso de estratégias cognitivas, como o reagrupamento de informações (colocar junto o que combina), permitindo a compreensão sobre as classificações e sobre a construção do número;
- V. Utilizar o conflito cognitivo para abordar noções como a conservação do número.

As estratégias cognitivas³⁶ são como táticas que conduzem os procedimentos de aprendizagem, ou seja, são recursos que permitem ao indivíduo aprender a aprender. Já as

³⁵ Para aprofundamento quanto à mediação em relação ao raciocínio lógico-matemático ver Dionne (1995a, 1995b), Sampaio (2009) e Figueiredo, Poulin & Gomes (2010).

estratégias metacognitivas são aquelas que permitem a tomada de consciência do próprio conhecimento, mediante o planejamento das atividades, o monitoramento durante sua realização, bem como sua avaliação (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010). Isso significa que o professor pode auxiliar os ISDI na medida em que fornece modelos e pistas de resolução de problemas, explicitando-as oralmente (PIMENTEL, 2007; SAINT-LAURENT et al., 1995), e questiona sobre o que eles já compreenderam e sobre o que ainda não sabem a fim de dar condições para a realização das atividades e de testemunharem situações de êxito na aprendizagem. A seguir, sugerimos ações para o trabalho com os aspectos funcionais.

Metacognição

- I. Planejar atividades desafiadoras e reflexivas;
- II. Motivar a consciência sobre o que já se sabe e sobre o que ainda não sabe;
- III. Estabelecer relações com problemas similares que o ISDI já tenha realizado;
- IV. Fornecer modelos de resolução de problema;
- V. Mobilizar conhecimentos prévios;
- VI. Favorecer a compreensão do problema (o que se deve fazer?);
- VII. Solicitar e ajudar a planejar procedimentos a serem cumpridos na atividade;
- VIII. Explicar as operações cognitivas a serem feitas na atividade (como fazer?);
- IX. Verbalizar as estratégias planejadas;
- X. Solicitar verbalização do problema e questionar pertinência de estratégias;
- XI. Indicar os papéis docentes e os papéis do ISDI, dividindo ações;
- XII. Confrontar a cognição com perguntas desafiadoras;
- XIII. Ajudar no monitoramento da atividade;
- XIV. Questionar sobre a pertinência das ações do ISDI ao longo da atividade;
- XV. Sugerir ajustes durante a realização da atividade;
- XVI. Problematizar as respostas, produzindo conflito sociocognitivo/desequilíbrio;
- XVII. Avaliar, ao final da atividade, as estratégias utilizadas.

Atenção

- I. Planejar atividades e usar materiais que abranjam os interesses do ISDI;
- II. Escolher atividades de curta duração e/ou sem excesso de informações;
- III. Orientar pausadamente e de modo objetivo sobre a atividade;

³⁶ Shaffer (2009) define cognição como sendo a atividade do saber e os processos pelos quais o conhecimento é adquirido.

- IV. Respeitar o ritmo do ISDI;
- V. Solicitar retorno à atividade em caso de desatenção;
- VI. Negociar com o ISDI mediante diálogo para a realização da atividade.

Memória

- I. Esclarecer rotina e solicitar verbalização sobre tarefas;
- II. Planejar atividades vinculadas à projetos ou contextualizadas mediante situações-problema, por exemplo;
- III. Utilizar jogos pedagógicos como jogo da memória;
- IV. Incentivar a lembrança de atividades realizadas anteriormente;
- V. Intervir durante desafios somente se o sujeito não estiver conseguindo realizar de forma independente;
- VI. Propor ao aluno que situe a nova aprendizagem em contexto posterior, a fim de assegurar sua consolidação.

Transferência de conhecimento

- I. Propor atividades relacionadas com a vida cotidiana do aluno;
- II. Auxiliar na transferência de aprendizagem para diferentes situações;
- III. Planejar com o sujeito a aplicação de novos saberes, inclusive em diferentes contextos da vida cotidiana e no tempo futuro.

Os procedimentos possíveis a serem utilizados nas intervenções pedagógicas com relação aos fatores extracognitivos (extroversão da atenção, inquietude, recusa de saber, sugestionabilidade, hesitação) envolvem as seguintes ações docentes:

Extroversão da atenção

- I. Estimular a realização da atividade;
- II. Retomar a proposta e as estratégias planejadas;
- III. Auxiliar no controle do planejamento, realização e avaliação da atividade, dando pistas, quando necessário;
- IV. Aguardar o sujeito e respeitar seu ritmo;
- V. Evitar antecipar respostas ou acompanhar a atividade sem responder imediatamente;

- VI. Incentivar a realização da atividade sem sua presença;
- VII. Demonstrar que não detém todo o saber;
- VIII. Intervir explicitamente para a superação da posição inferiorizada e o reposicionamento do sujeito;
- IX. Mostrar que todos podem errar.

Inquietude

- I. Realizar atividades significativas e motivadoras;
- II. Motivar a realização da atividade;
- III. Relembrar as ações propostas;
- IV. Chamar a atenção e retornar à atividade;
- V. Evitar atividades longas e excesso de informação;
- VI. Oferecer uma pausa quando necessário.

Recusa de saber

- I. Demonstrar a importância da aprendizagem, desenvolvendo motivação e relação positiva com os saberes;
- II. Valorizar as questões dos ISDI;
- III. Propor desafios compatíveis com o nível de desenvolvimento (ZDP);
- IV. Utilizar os interesses e gostos do ISDI;
- V. Permite que o ISDI descanse um pouco;
- VI. Experimentar diferentes recursos e estratégias;
- VII. Assegurar que se pode aprender o que ainda não se sabe;
- VIII. Indagar o ISDI sobre o desejo de aprender;
- IX. Negociar por posterior atividade que o ISDI gosta;
- X. Evitar apresentar muitos problemas ao mesmo tempo, diminuindo assim as chances de ansiedade do aluno diante de atividades longas e com excesso de informações;

Diante da *recusa de saber*, de uma relação negativa para com os saberes, é importante que os professores eliminem a prática de se posicionar enquanto sujeitos detentores de todo o saber, fornecendo sempre as respostas no lugar do ISDI, sem esperar que ele formule seu raciocínio ou questionando frequentemente, inclusive pressionando o indivíduo provocando ansiedade, sem, portanto, aguardar o ritmo de cada sujeito (BATISTA; MANTOAN, 2007).

Evitar essas ações estaria em primeiro lugar como procedimentos necessários, uma vez que reforçam a dificuldade do sujeito e não proporcionam condições para seu desenvolvimento com mobilização dos recursos internos, especialmente, por ter confirmada pelo próprio professor sua imagem interiorizada de inferioridade (BATISTA; MANTOAN, 2007).

Sugestionabilidade

- I. Ressaltar competências, destrezas e potencialidades, motivando a autoconfiança;
- II. Elogiar o esforço do ISDI e realçar os êxitos;
- III. Insistir para o ISDI tentar realizar a atividade;
- IV. Tratar/esclarecer o erro como parte do processo;
- V. Flexibilizar o plano de aula, se necessário, e redimensionar a ação/estratégia docente;
- VI. Jamais reforçar a ausência de esforço ou de atenção.

Hesitação

- I. Encorajar o empenho do ISDI;
- II. Relembrar atividades semelhantes;
- III. Negociar para retornar à atividade.

Aspectos socioafetivos, fatores emocionais e motivacionais

- I. Motivar o contato, construir afetividade e interações sociais positivas;
- II. Dar visibilidade e voz ao ISDI;
- III. Influenciar uma autoimagem/autoestima positiva;
- IV. Intervir quanto às expectativas de fracasso;
- V. Reafirmar explícita e verbalmente a condição do ISDI como sujeito de direito/de potencialidades;
- VI. Esclarecer sua condição docente de suporte na relação pedagógica;
- VII. Promover a vinculação com o êxito;
- VIII. Buscar conhecer histórico de dificuldades, e trabalhar em conjunto com a família e escola para a ressignificação de identidade.

Sobre os aspectos socioafetivos, fatores emocionais e motivacionais, os professores podem dar visibilidade e voz aos ISDI, construindo a imagem de um sujeito que possui

experiências, vivencia momentos importantes em sua vida e fala sobre eles, posicionando-se de forma autônoma e criativa. Os docentes também podem permitir questionamentos por parte do aluno, proporcionando a consciência do que ele ainda não sabe, mas que pode se mobilizar e buscar construir o saber, modificando, assim, sua atitude de recusa do saber e sair da posição como aquilo que nada sabe. Para Batista e Mantoan (2007), essa liberdade e posicionamento autônomo são fundamentais para o indivíduo em situação de deficiência intelectual, pois “ele deixa de ser o eco do outro” (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 24).

O referencial teórico aqui discutido será primordial para a análise no próximo capítulo sobre a compreensão docente a respeito da deficiência e da deficiência intelectual.

CAPÍTULO III

A COMPREENSÃO DOCENTE SOBRE OS PARADIGMAS DA DEFICIÊNCIA E A CONCEITUAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Neste capítulo, analisamos a compreensão docente no tocante aos paradigmas da deficiência, aos conceitos de deficiência intelectual e ao desenvolvimento cognitivo dos ISDI, a partir dos dados produzidos nas entrevistas semiestruturadas com as professoras. A análise considerou os saberes docentes e sua relação com os autores, teorias e conceitos e suas implicações pedagógicas para o trabalho pedagógico no AEE. Este capítulo está subdividido em três sessões principais: na primeira sessão, apresentamos a compreensão docente a respeito da deficiência, na segunda sessão, tratamos sobre como as professoras entendem a deficiência intelectual, sua conceituação e caracterização, e, por fim, na terceira sessão, discutimos sobre como as professoras compreendem os fatores extracognitivos e como relatam lidar com eles junto aos sujeitos no AEE.

1. CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE OS PARADIGMAS DA DEFICIÊNCIA

Esta análise considerou os dados das entrevistas semiestruturadas com as professoras e contemplou as concepções de deficiência como categorias, seus aspectos característicos como subcategorias analíticas e o tipo de apropriação conceitual, na relação entre saberes de experiência e saberes científicos. Priorizamos a análise de todas as subcategorias mencionadas ao longo dos discursos de cada sujeito, contemplando subcategorias que transitam em diferentes paradigmas e caracterizando o processo de apropriação docente, seus avanços e contradições. Optamos, ainda, por construir uma categorização que envolve a sociologia da diferença e as concepções de ensino-aprendizagem, fundamentais à pesquisa educacional e à intervenção docente.

Como nenhum sujeito apresenta exclusivamente a concepção da privação cultural, mas indicou subcategorias deste paradigma e da construção social, temos a categoria que compreende a transição entre a *privação cultural e a construção social (PCCS)*. Nesta concepção, a medicalização e a reabilitação são definidoras da deficiência, ao lado da afirmação do respeito e da valorização das diferenças. Tal concepção aposta na singularidade (mesmo que com ações inventivas) e realça a causalidade da falta e a normalização; ou seja,

emerge a problematização da concepção de PC porque já se contempla alguns fatores da construção social da deficiência e as subjetividades³⁷ dos indivíduos. Na ação pedagógica, contempla o preceito da realidade (a interação como foco da ação docente) e o princípio do preconceito (limitação, perda, falta). A deficiência e o sujeito emergem simultaneamente na ação pedagógica e a deficiência é ressaltada de modo polarizado: ora na sua dimensão primária, ora na dimensão secundária e não pela sua articulação.

A categoria da *construção social* em uma perspectiva crítico-dialética (CScd) entende a deficiência como uma condição inferiorizada derivada da relação entre suas dimensões primária e secundária, razão pela qual é produzida histórico e socialmente pelos fatores extra e intraescolares (dimensão relacional). Fundamentada por pedagogias e avaliações crítico-dialéticas, sobretudo psicogenética e sócio-histórica, considera, ainda, os limites, ao lado das destrezas e possibilidades na construção da ZDP em processos de ensino-aprendizagem. O sujeito é visibilizado na ação pedagógica, a despeito de estar em situação de deficiência por ser real (concreto, em contexto histórico-social) e ser prático (atuante, ator, definido e definidor de sua história), visto que não há natureza humana universal. As subjetividades são acolhidas e produzidas nos dinâmicos processos de ensino-aprendizagem, considerando-se também as especificidades do desenvolvimento cognitivo dos ISDI.

A categoria *construção social* em uma perspectiva pós-moderna (CSpós) se desvencilha da ideologia e dos conceitos de deficiência/normalidade por entendê-los como resultante de relações de poder que imputam nos sujeitos diversos uma subjetividade universal, aprisionando as subjetividades singulares, fato também operado pela perspectiva de inclusão. Ademais, entende a escola como espaço público de afirmação de todos os diversos coletivos, inclusive dos feitos desiguais; de afirmação das identidades³⁸, de resistência e das subjetividades singulares, pela afirmação política de cada sujeito no seu coletivo diverso. Compreende, ainda, que nem todas as relações sociais derivam de relações de classe, rejeitando as metanarrativas, assim como que nem toda contradição leva à superação, na

³⁷ A discussão sobre as subjetividades dos indivíduos é intrínseca às reflexões sobre identidade, e autores como Silva (2008) e Monte-Serrat (2007) definem subjetividade como a maneira peculiar pela qual cada indivíduo interpreta e reage ao universo que o rodeia, sendo constituída de significados e experiências (valores, expectativas, sonhos), como também da sua relação com o meio, inclusive envolvendo relações de poder e a internalização de relações sociais.

³⁸ Castells (2002) apresenta as seguintes definições: a) identidade legitimadora, aquela introduzida pelas instituições dominantes da sociedade, que objetiva expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais; b) identidade de resistência, caracterizada como criada pelos atores em posições estigmatizadas pela lógica da dominação, configurando-a como trincheiras de resistência, baseadas em princípios distintos/opostos das instituições da sociedade; e c) identidade de projetos, que se delinea quando os atores, a partir do material cultural disponível, constroem nova identidade capaz de redefinir sua posição social na sociedade, e, ao fazê-lo, buscam a transformação social.

medida em que algumas não são superáveis. Também desconsidera as especificidades do desenvolvimento cognitivo dos ISDI, uma vez que não haveria deficientes, nem normais, mas sujeitos singulares.

Elencamos, ainda, o tipo de apropriação conceitual pelos docentes com as seguintes categorias:

- *Frágil Conceituação* (FC): a compreensão das professoras que citam, comentam ou explicam aspectos das concepções de deficiência pelos saberes de experiência, sem citarem os científicos, e os conceituam de modo impreciso e/ou até mesmo contraditório;
- *Boa Conceituação* (BC): a compreensão das professoras que citam, comentam ou explicam aspectos das concepções de deficiência pelos saberes científicos, embora ainda não articulem tal conceituação com a sua análise da produção da deficiência, nem com os autores e paradigmas científicos, e, quando tentam fazê-lo, apresentam dificuldade;
- *Excelente Conceituação* (EC): a compreensão das professoras que citam e explicam aspectos das concepções de deficiência pelos saberes científicos, e demonstram concisão e clareza quanto à apropriação dos conceitos, de modo a exemplificá-los em situações empíricas, a aplicá-los conscientemente nas atividades didáticas, elaborando encaminhamentos metodológicos a partir da sua identificação.

Vejamos, então, os dados no Quadro 6³⁹.

Quadro 6 – Concepção docente de deficiência

Categorias e subcategorias	Sujeitos							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
1. PCCS								
1.1. Normalização X Subjetividade singular		FC	FC	FC	FC	FC		
1.2. Reabilitação/Medicalização X Valorização/atenção às diferenças no Outro	FC	FC	FC	FC	FC			FC
1.3. Determinação divina X Necessidade de mediação docente			FC					
1.4. Princípio do preconceito (Limitação/perda/falta) X preconceito da realidade	FC	FC	FC	FC	FC	FC		
1.5. Autoproblematização X culpabilização do outro e seu entorno	FC		FC	FC	FC	FC		
1.6. Atendimento interdisciplinar em instâncias (sociedade, família, escola, sujeito) x escola salvacionista		BC	FC					
1.7. Pedagogia da negação X Pedagogia competencial e	FC		FC		FC			

³⁹ Segundo regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e Normas de Apresentação Tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1993), as tabelas devem ser usadas somente quando a informação central for dados numéricos, já os quadros podem ser feitos articulando dados diferentes.

Pedagogia da contribuição								
Subtotal	4	4	7	4	5	3	0	1
2. CScd								
2.1. Fatores produtores da deficiência (fatores extra e intraescolares)	FC	BC	FC	FC	FC	FC	BC	BC
2.2. Dimensões primária e secundária	FC	BC	FC	FC	FC	FC	BC	BC
2.3. Necessidade de apoio/estímulo/ mediação docente	FC	BC			FC		BC	BC
2.4. Preceito da realidade							BC	BC
2.5. Autoproblematização		BC					BC	BC
2.6. Atendimento interdisciplinar					FC		BC	BC
2.7. Pedagogia competencial e Pedagogia da contribuição		BC					BC	BC
2.8. Reposicionamento de sujeito		BC					BC	
Subtotal	3	6	2	2	4	2	8	7
3. CSpos								
3.1. Negação da ideologia da deficiência/normalidade							FC	FC
3.2. Subjetividade singular							FC	FC
Subtotal	0	0	0	0	0	0	2	2

Legenda: P: professora; PCCS: transição entre a privação cultural e a perspectiva da construção social; CScd: construção social na perspectiva crítico-dialética; CSpos: construção social na perspectiva pós-moderna/pós-estruturalista; FC: Frágil Conceituação; BC: Boa Conceituação e EC: Excelente Conceituação.

Fonte: Autoria própria.

A partir da quantidade de subcategorias citadas, produzimos a tabela sintética sobre os paradigmas (TABELA 1), no intuito de dispor a comparação entre o número de aspectos da categoria PCCS e CS e, por fim, apresentar os paradigmas conceituais que predominam na compreensão de cada docente. Como podemos ver, das oito professoras participantes, cinco (62,5%) demonstra PCCS como paradigma conceitual predominante e apenas três (37,5%) revela CScd como paradigma predominante. Nenhum sujeito apresenta o paradigma da Privação Cultural, o que é um avanço na direção de concepções melhor explicativas da produção social da deficiência, o mesmo tendo ocorrido com o paradigma pós-crítico.

Tabela 1 – Paradigmas conceituais predominantes

Professoras	Quantidade de subcategorias PCCS	Quantidade de subcategorias CScd	Quantidade de subcategorias CSpos	Paradigma conceitual predominante
P1	4	3	0	PCCS
P2	4	6	0	CScd
P3	7	2	0	PCCS
P4	4	2	0	PCCS
P5	5	4	0	PCCS
P6	3	2	0	PCCS
P7	0	8	2	CScd
P8	1	9	2	CScd

Legenda: P: professora; PCCS: transição entre a privação cultural e a perspectiva da construção social; CScd: construção social na perspectiva crítico-dialética; CSpos: construção social na perspectiva pós-moderna/pós-estruturalista.

Fonte: Autoria própria.

Refletiremos de forma mais aprofundada sobre as informações do Quadro 6 e da Tabela 1 paralelamente à análise da apropriação conceitual das professoras, na tabela 2 (TABELA 2).

Tabela 2 – Apropriação conceitual

Apropriação conceitual	Sujeitos								Subtotal
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	
PCCS									
FC	4	3	7	4	5	3	1	1	28
BC	0	1	0	0	0	0	0	0	1
EC	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Subtotal	4	4	7	4	5	3	1	1	29
CScd									
FC	3	0	2	2	4	2	0	0	13
BC	0	6	0	0	0	0	8	7	21
EC	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Subtotal	3	6	2	2	4	2	8	7	34
CSpos									
FC	0	0	0	0	0	0	2	2	4
BC	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EC	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Subtotal	0	0	0	0	0	0	2	2	4

Legenda: P: professora; PCCS: transição entre a privação cultural e a perspectiva da construção social; CScd: construção social na perspectiva crítico-dialética; CSpos: construção social na perspectiva pós-moderna/pós-estruturalista; FC: Frágil Conceituação; BC: Boa Conceituação e EC: Excelente Conceituação.

Fonte: Autoria própria.

De modo geral, a Tabela 2 nos clarifica a apropriação conceitual de cada professora para cada categoria analítica. Observamos que a Boa/Excelente Conceituação predomina na categoria Construção Social (21 citações BC) em comparação com a categoria PCCS (1 citação BC), e que a Frágil Conceituação parece se destacar na categoria PCCS (28 citações FC), em comparação com a categoria CS (17 citações FC), embora também esteja presente na Construção Social (considerando as perspectivas crítico-dialética e pós-moderna/estruturalista). Essas informações indicam que as professoras que tem uma compreensão entre os paradigmas da Privação Cultural e da Construção Social, não citam, comentam ou explicam nenhum dos aspectos mediante saberes científicos, mas o fazem pelo senso comum ou pelos saberes de experiência.

Além disso, apenas uma das professoras que apresenta como paradigma predominante a categoria CS (P7) não expõe subcategorias da PCSC, já as outras duas (P2 e P8) transitam

na categoria PCCS, embora expondo uma apropriação conceitual mais ampla. Isso nos indica a forte marca da Privação Cultural na concepção das professoras, mesmo no entendimento daquelas que compreendem os fatores que constituem a produção social da deficiência. Nesse contexto, elaboramos a Tabela 3 com o objetivo de identificar a apropriação conceitual predominante de cada professora.

Tabela 3 – Apropriação conceitual predominante

Sujeitos	Paradigma	Subcategorias			Apropriação conceitual predominante
		FC	BC	EC	
P1	PCCS	7	0	0	FC
P2	CScd	3	7	0	BC
P3	PCCS	9	0	0	FC
P4	PCCS	6	0	0	FC
P5	PCCS	9	0	0	FC
P6	PCCS	5	0	0	FC
P7	CScd	3	8	0	BC
P8	CScd	3	7	0	BC
Total		44	22	0	

Legenda: P: professora; PC: privação cultural; PCCS: concepção que oscila entre privação cultural e construção social; CScd: construção social na perspectiva crítica dialética; FC: Frágil Conceituação; BC: Boa Conceituação e EC: Excelente Conceituação.

Fonte: Autoria própria.

A Tabela 3 mostra que 67% das subcategorias citadas foram comentadas mediante uma Frágil Conceituação (FC), que 33% das subcategorias foram citadas a partir de uma Boa Conceituação (BC) e nenhuma subcategoria foi citada através de uma Excelente Conceituação (EC). Isso resultou no fato de que, das oito professoras participantes, cinco (P1, P3, P4, P5, P6) apresentam como apropriação conceitual predominante Frágil Conceituação (FC), e, somente três (P2, P7, P8), apresentam como apropriação conceitual predominante Boa Conceituação (BC). Nenhuma o fez em relação à excelente apropriação (EC).

Embora o paradigma predominante de cada professora tenha sido definido a partir das informações sobre seus aspectos característicos, o nosso questionamento sobre o que é deficiência nos permitiu observar importantes informações acerca da compreensão das professoras. De modo geral, P1 definiu deficiência como necessidade e assistência contínuas e limitação, P2 como atraso, déficit e falta, P3 como limitação, P4 como déficit, P5 e P6 definiram, respectivamente, como dificuldade e anormalidade/necessidade, contudo, ambas generalizaram essas definições para as pessoas, inclusive para elas mesmas, P7 definiu como característica do indivíduo e P8 como limitações superáveis.

Mais especificamente, P2 problematizou as definições de atraso, déficit e falta, na medida em que tentou explicar as dimensões primária e secundária que produzem a deficiência, mas não utilizou esses termos científicos. Confundiu as dimensões com nomenclaturas da Psicologia, como denominou os aspectos estruturais mais como elementos biológicos e os aspectos funcionais como elementos educacionais, como notamos a seguir.

[Pesquisadora: É... o que é que você sabe sobre deficiência? Quando eu digo deficiência, o que é que vem à tua mente? De definição? Conhece alguma? Tá baseada em alguma teoria?]

A deficiência pra mim ela tá assentada em três conceitos. O atraso, o déficit, e também a falta. Porque, muitas vezes *a deficiência tá atrelada à ausência de algo*, que pode ser tanto estrutural, como funcional. Às vezes, a deficiência tá ligada ao que o sujeito possui, *ou the falta*, em estrutura cognitiva [...] Já em relação a... o que muitas vezes é funcional, e que pode acontecer, esse atraso [...] é, vamos supor, a pessoa que não teve mediação. Não teve as condições pra que houvesse aquele desenvolvimento (P2).

Diante do questionamento sobre a definição de deficiência, P5 respondeu que “deficiência é a dificuldade de se entender, de se compreender, ou de conseguir fazer algo”, e generalizou, por exemplo, a dificuldade de compreensão para ela própria quando disse: “eu mesmo acho que tenho essa deficiência” (P5). De forma semelhante, P6 tenta problematizar a deficiência como rótulo posto pela sociedade, mas, ao criticar a definição de deficiência pela ideologia da normalidade, acaba por generalizar as diferenças, como se todos tivessem as mesmas, recaindo no uso da normalidade, usando o binarismo normalidade/deficiência. Talvez pelo conhecimento superficial do que seja a deficiência, compreendida pela articulação entre as dimensões primária e secundária, P5 e P6 fazem essas generalizações, como podemos observar em seguida.

[Pesquisadora: O que você sabe ou como você definiria o que é deficiência?]

Em termo geral, deficiência é a pessoa que tem algo, vamos dizer, anormal [...] E quem não é deficiente? E quem não é especial? E quem não tem necessidade especial? Eu tenho uma necessidade de usar óculos, sem óculos eu não consigo enxergar. *Então eu também sou uma deficiente*, eu também tenho deficiência [...] sou uma pessoa que tenho uma necessidade especial. Então, a deficiência é algo que sai dos padrões em termo de sociedade [...] eu acho que deficiência é algo que a sociedade rotula muito: fulano é deficiente [...] às vezes as pessoas nos colocam como loucos, quando agimos de maneira diferente (P6).

As professoras citadas expõem suas respostas com realce na falta e na dificuldade. Como veremos mais especificamente no próximo tópico, de modo geral, as respostas indicam incompreensão do que seja a deficiência como construção social, pois ora a definição como limitação (P1, P3, P4), que parece envolver uma visão de necessidade de apoio, acaba

também por cristalizar a deficiência (P1, P3, P4), indicando que as limitações são do sujeito e não produzidas socialmente; ora a definição de limitação (P8) surge imbricada de um caráter de superação, mais com um caráter de reabilitação do que de reposicionamento; ora a tentativa de crítica aos aspectos da dimensão secundária que produzem a estigmatização do sujeito, recai em generalizações normalizadoras (todo mundo tem deficiência e não diferenças), como em P6 e na ênfase da dimensão primária e secundária, separadamente, indicando a falta do indivíduo e até mesmo sua reabilitação pela via escolar, superando seu déficit e atraso, como em P2.

P7, por sua vez, utiliza uma definição diferenciada das demais, pois procurou definir a definição enquanto características do indivíduo, comentou sobre dificuldades no sentido de especificidades e, apesar de utilizar o termo limitação, demonstra não concordar com a expressão, inclusive dando super ênfase à dimensão secundária da deficiência, como vemos abaixo.

[Pesquisadora: Como você definiria a deficiência, o que você poderia me dizer? O que é deficiência?]

A minha definição seria uma característica do indivíduo. Eu não vejo como... Porque limitados todos nós somos. *Eu acredito que a deficiência está mais na sociedade.* Ela está por quê? Porque, se todas as ruas já fossem pensadas para as pessoas que têm dificuldade de locomoção, por exemplo, não é? Então eles não teriam a dificuldade de sair de um lugar para outro. Se as escolas fossem pensadas para as pessoas que têm, é, para as diferenças, todas as diferenças, então eles não sentiriam tanto, não é? *Porque são características, porque o fato de você ter uma limitação visual isso não impede de você, é, de o indivíduo ser o que ele deseja na vida. Então a deficiência está na sociedade (P7).*

A análise das contradições da categoria 1 (PCCS) é importante contribuição porque indica a necessidade de se incorporar políticas de formação docente para a educação dos ISDI e os aspectos característicos do processo de construção deste conhecimento pelas professoras. Assim, exemplificamos os discursos das professoras sobre os paradigmas da deficiência, de modo a clarificar a análise da compreensão docente acerca da deficiência. O Quadro 6 nos fornece uma aproximação com a concepção das professoras acerca da deficiência. Analisaremos cada aspecto disposto no quadro, quais sejam as contradições que constituíram a categoria PCCS, CScd e CSpós.

Sobre a subcategoria “Normalização X Subjetividade singular”, cinco professoras (P2, P3, P4, P5, P6) apresentam seus aspectos característicos, todas com Frágil Conceituação como apropriação conceitual. P3, P4 e P2 desenvolvem falas significativas nessa subcategoria, como podemos observar nos trechos da entrevista abaixo.

Caráter amplamente subjetivo⁴⁰

[Pesquisadora: Aí tu pesquisas geralmente onde?]

Eu pego o CID da criança e a partir disso eu vou procurar saber o que é aquele CID, e eu começo tirar na internet, textos, apostilas para que eu possa conhecer, mas em termo de trabalho mesmo, de prática mesmo, é complicado, porque eles falam da síndrome, a gente encontra aqueles dados, mas assim, o que você poderia fazer são sugestões, não tem uma coisa certa, porque realmente não tem como, cada um... *cada caso é um caso [...] não existe receita, cada criança é um caso* (P3).

[Pesquisadora: como você está me dizendo do limite da cognição da criança, concorda com essa definição?]

Vai depender do caso. Porque tem criança que tem a deficiência intelectual, mas ela consegue avançar com mais rapidez, outras tem a deficiência intelectual e fica mais difícil de avançar (P3).

Caráter normalizador

[Pesquisadora: Como tu tens agido quanto à sensação dele não avançar?]

É muito angustiante, eu que trabalho com crianças a trinta e seis anos, e você ver que uma criança não consegue avançar, embora você tente por vários caminhos e *ele não consegue chegar no desejado*, é muito difícil (P3).

[Pesquisadora: O que a legislação brasileira diz a respeito de como deve ser feito o trabalho do AEE?]

[...] se o trabalho for feito em conjunto, há aceitação dessas crianças, e os professores juntamente com todo corpo docente da escola a gente possa conseguir, que esses meninos possam seguir suas vidas como qualquer outro. Mesmo que com um tempo menor, maior que diga, *mas eles consigam chegar lá* (P3).

[Pesquisadora: Fala mais sobre ele (ISDI3), o que é que tu achas que ele gosta, coisas que ele não gosta?]

O que mais (ISDI3) gosta, brincar toda criança gosta né? [ISDI3] Ama brincar (P3).

[Pesquisadora: De que, por exemplo, ele se identifica mais?]

Eu não sei te responder direito, porque faz mais de um ano que eu só tenho esse contato pela manhã com (ISDI3) (P3).

[Pesquisadora: O que é que tu vê que ele sabe fazer muito bem? Que ele tenha destreza, por exemplo? (P3 pensando) Não recorda de...]

É porque o nosso contato é muito pouco [...] o tempo é muito rápido, então tem coisas que eu [...] *eu não sei te responder no momento, agora.* Qual seria essa habilidade maior de (ISDI3)? (P3)

[Pesquisadora: Em reuniões da escola o AAE é citado?] No contexto da questão, P4 afirma:

Dependendo do grau de retardo, quando é leve, ele consegue alfabetizar, *não vai ficar aquele aluno perfeito*, mas ele se alfabetiza (P4).

Quanto aos trechos do aspecto subjetivo (individual), notamos que P3 considera as diferenças entre os ISDI, afirmando que as características se diferenciam entre os indivíduos, que seu trabalho depende das necessidades de cada um, reconhecendo a singularidade dos indivíduos, que dá atenção às escolhas dos ISDI e que há necessidade de redimensionar a ação docente a partir delas, mediante planejamento flexível e certa escuta aos sujeitos, e que também há a necessidade de estudo para a ação pedagógica. No entanto, utiliza como ponto de referência para pesquisa a ciência médica, enfatizando a dimensão primária e a

⁴⁰ Para facilitar a leitura das entrevistas e sua articulação com a interpretação das subcategorias, buscaremos utilizar esses subtítulos antes das falas descritas.

reabilitação, inclusive realçando limitações e problemas do aluno, como se fossem seus definidores, caracterizando-o como se fosse sujeito em débito.

Os trechos sobre o caráter normalizador nos fornecem um panorama interessante sobre essa concepção docente acerca dos ISDI. Diante da questão sobre as singularidades do ISDI3, P3 não consegue avaliá-lo a partir do contexto disponível. Apresenta dificuldade em citar possibilidades, potencialidades, destrezas, gostos específicos ou recursos intelectuais disponíveis do sujeito. Comentando sobre o desenvolvimento dos indivíduos com uma tendência classificatória, fundamentado numa ideologia normalizadora, ainda parece utilizar de padrão normativo e impor parâmetro único para todos. Inclusive parece que o agente do conhecimento sempre é a equipe escolar, nunca o ISDI, tanto para que se “possa conseguir [o aprendizado do aluno]”, quanto para determinar onde o ISDI deve chegar, ao saber e ser “como qualquer outro”, chegando no que é “desejado” (não necessariamente para o ISDI e em relação a si mesmo - o seu melhor parâmetro), ou como P4 afirma e classifica os ISDI, que quando alfabetizados, não se tornam como outros alunos, “perfeitos”.

A noção de normalidade produz exatamente a ideia de que alguns educandos são ideais e saudáveis, portanto normais, e outros, não. Além disso, é como se o direito à inclusão e à educação fosse condicionado pela invisibilidade dos sujeitos (VERAS, 2007), isto é, é tolerado, empobrecendo a pluralidade, se suas diferenças não se tornam evidentes demais e se eles conseguem “chegar” ao aprendizado, ao conhecimento, ao desenvolvimento que todos os demais devem ter e alcançar, tornando o que era/parecia diferente ser agora “normal” (CANCLINI, 2009). A visão historicamente produzida de que há um padrão único de inteligência, racionalidade e utilização do conhecimento científico, fundamenta uma concepção homogênea e padronizada dos sujeitos, determinando uma perspectiva da educação (MOREIRA; CANDAU, 2005).

Há um reconhecimento do indivíduo em P3, mas essa concepção é imbricada tanto pela pedagogia da negação (invisibilidade do ISDI), pela a invisibilidade do sujeito ou da visibilidade do aluno pela falta, bem como por uma ampla subjetividade dos sujeitos. Embora P3 afirme não generalizar as definições dos CID para todos os indivíduos, ao partir de uma visão de extrema individualidade, demonstra não reconhecer a formação teórico-metodológica como essencial para a formação docente, e ao pesquisar apenas sobre caracterização, a partir da concepção médica, deixa a ação para a improvisação e inventividade - formulada no ato imediato da interação com o ISDI, há, portanto, um esvaziamento do fazer pedagógico, que se torna espontaneísta, pela medicalização e a ênfase na supersingularidade, desconsiderando,

por exemplo, o que já se sabe, cientificamente, sobre as especificidades do desenvolvimento cognitivo desses sujeitos. Assim, demonstra não distinguir as especificidades já conhecidas no desenvolvimento cognitivo e em práticas pedagógicas exitosas, não conseguindo relacionar pesquisas e estudos na área com sua prática docente, evidenciando dificuldade quanto às ações pedagógicas na dimensão secundária da deficiência – foco da intervenção educativa - e ressaltando, desnecessariamente, as limitações orgânicas da dimensão primária da deficiência.

De modo semelhante, P2 apresenta aspectos da construção social, demonstrando trabalhar com planos individuais, conhecendo as necessidades, dificuldades, potencialidades e destrezas dos indivíduos. Mas também expõe o caráter normalizador, aspecto da privação cultural, ao compreender a deficiência enquanto atraso, tomando como referência o desenvolvimento de indivíduos ditos normais, como observamos:

Caráter amplamente subjetivo

[Pesquisadora: Tu vês diferenças e semelhanças em relação ao desenvolvimento dessas pessoas e das demais pessoas que não estão em situação de deficiência intelectual?]

No fim das contas, *todos nós somos diferentes*. Temos ritmos diferentes, formas diferentes de estruturar o pensamento (P2).

[Pesquisadora: É... com base nesse desenvolvimento de aprendizagem com essas pessoas, como é que deve ser teu trabalho aqui no AEE?]

Não vou ter uma fórmula pra trabalhar com um sujeito com deficiência intelectual. *Preciso conhecê-lo, entendê-lo*. Compreender os padrões de pensamento dele, e os interesses dele, e ajudá-lo a ampliar esses interesses. [Pausa] Tornar a aprendizagem pra ele... é... algo significativo. Porque muitas vezes ele já tá traumatizado (P2).

Caráter normalizador

[Pesquisadora: O que é que você sabe sobre deficiência? Quando eu digo deficiência, o que é que vem à tua mente? De definição. Conhece alguma? Tá baseada em alguma teoria?]

A deficiência pra mim ela tá assentada em três conceitos. *O atraso, o déficit, e também a falta* (P2).

[Pesquisadora: Um atraso que você diz, de quê?]

[Atraso] do desenvolvimento, *em relação à média, né, da sociedade?* (P2).

P2 critica a subjetividade universal, na medida em que afirma que todos são diferentes, tem interesses diferenciados, pensam de modo diferente e têm ritmos de aprendizagem diferentes, e também entende como necessária a mediação aos ISDI, indicando inclusive algumas etapas importantes do trabalho no AEE, como a aproximação com o sujeito e o conhecimento de suas características para a elaboração dos planos individuais. No entanto, ao justificar a compreensão da deficiência enquanto atraso e falta no desenvolvimento, característico de indivíduos em situação de deficiência, demonstra utilizar como parâmetro à

intervenção destes sujeitos, a média da sociedade, em última instância, o parâmetro dos ditos normais, caracterizando a perspectiva de integração.

A diversidade tem sido abordada de maneira discriminatória e inferiorizante, na medida em que se faz referência ao ideal, à norma, pela prática da normalização, tratando o que é diverso como patologia, atualizando na e pela escola, a desigualdade social. A compreensão da relação pedagógica com os sujeitos mediante uma visão generalista dos saberes, das aprendizagens, que se torna legitimada e hegemônica, produz como consequência indiferença, despertencimento e exclusão social, e reproduz pedagogias e sociedades classificatórias e excludentes (ARROYO, 2008; MOREIRA; CANDAU, 2005).

De modo a exemplificar, no contexto da questão da pesquisadora “Ter deficiência, e estar em deficiência. Tu vê diferença entre essas expressões?”, P2 cita que para os que tem deficiência, “você vai trabalhar questões e os avanços vão sendo bem lentos ou talvez nem existam. Não haja avanço. Porque aquela estrutura comprometida é um obstáculo mais significativo pra superar” (P2). A indicação e expectativa de antemão da impossibilidade do avanço talvez seja a principal e recorrente implicação educacional desse padrão normalizador de ser humano, que tende a hierarquizar, polarizar e classificar.

Sobre a “Reabilitação/Medicalização X Valorização/atenção às diferenças no Outro”, seis professoras (P1, P2, P3, P4, P5, P8) apresentam em seus discursos aspectos dessa subcategoria, medicalização e da valorização/atenção às diferenças, isto é, concomitantemente, as entrevistas indicaram compreensões da privação cultural, como a superação de problemas (do aluno), como também a atenção aos sujeitos diversos e ao trabalho que considere as diferenças, elementos constituintes do paradigma da construção social. Nessa subcategoria, todas as falas foram consideradas como de Frágil Conceituação, especialmente porque não há menção explícita aos conceitos na teorização dos autores (saberes científicos). Como discursos representativos, apresentamos eventos das P2, P3 e P4.

Caráter reabilitador/medicalizador

[Pesquisadora: Tu pensas que tem funcionado essas atividades? Tu vê mudança nele (ISDI3), por exemplo?]

A gente vê mudança nele, porque muitas coisas que ele tinha dificuldade a gente vai tentando tirar essas dificuldades, sanar essas dificuldades [...] a gente vai estudando e vai produzindo material, a gente vai chegando ao aluno, procurando conhecer qual o maior problema desse aluno, para tentar *sanar né?, esses problemas* (P3).

[Pesquisadora: Se eu disser assim: Ter deficiência, e estar em deficiência”. Tu vê diferença entre essas expressões?]

Ter a deficiência, tá associada ao fato da estrutura estar comprometida. Estar com a deficiência tem a ver com a – a estrutura tá lá, ela existe, mas não foi mediada, não

foi estimulada, então ocorre o déficit. [...] *Ele tem um atraso, mas com mediação esse atraso vai sendo superado.* Já o sujeito que tem, estruturalmente falando, que ele tem a deficiência, ele não está com a deficiência, aquela deficiência tá na estrutura dele, cerebral. Então você vai trabalhar questões e os avanços vão sendo bem lentos *ou talvez nem existam.* Não haja avanço. *Porque aquela estrutura comprometida é um obstáculo mais significativo pra superar.* Já o que só está, a estrutura parada. Você tirou o problema de mediação, mas o avanço flui” (P2).

[Pesquisadora: Ter deficiência ou estar em deficiência. Você vê diferença entre essas duas expressões?]

Estar na deficiência é se a gente conseguisse, se for um grau muito leve, que ele consiga fazer todas as outras coisas [...] saber tomar um banho, saber a hora que tem que almoçar, tomar café [...] se for um grau muito leve, ele vai conseguir se desenvolver para a sociedade, tem casos até que trabalha né? [...] Mas se for um grau de retardo grave eu não vou dizer que ele está em deficiência [...] como é que ele vai melhorar? *Como é que ele vai superar quando é grave? Porque está lá na mente dele, já está diagnosticado pelo médico [...] não posso dizer que eles estão, que só estão, eu posso dizer que eles têm, são deficientes* (P4).

[Pesquisadora: Você fala que ele tem dificuldade na atenção, concentração, né? Como é que você tem tentado mediar isso? E lidar com isso?]

Eita... Eu estava em casa pensando, né? Vou ter que ver alguma coisa para o (ISDI4), porque a concentração dele não está dando certo, mas a minha parte de mudar a aula, fazer, buscar outras coisas que concentrem ele sem a medicação dele eu não consigo, porque como é hiperatividade, sem nem sequer a Ritalina, a gente não consegue nada, não, porque não sou eu sozinha, sem a medicação do menino que eu vou parar ele para se concentrar, porque é muito pouco, é limitado, quinze minutos. [...] Aí sem a medicação a gente não sai do canto, não. [...] Ele não concentra, não interessa. *Eu só acho... Eu acho que poderia ele passar a querer alguma coisa, se a medicação tivesse algum efeito*” (P4).

Nos trechos do caráter reabilitador/medicalizador da concepção docente, prevalece o objetivo de sanar problemas, com caráter de cura e reparação, como se o intento fosse se desfazer do problema que está e é produzido no e pelo ISDI. No segundo trecho, em específico, há aspectos de outras subcategorias, como a compreensão da docente sobre a dimensão primária e secundária, mas vale aqui focarmos nossa atenção a respeito da visão de que a mediação docente tem como objetivo superar o atraso cognitivo do ISDI, isto é, normalizar o sujeito e extinguir a dimensão primária, em vez de intervir da dimensão secundária. Parece não considerar amplamente a mudança das condições ou barreiras, inclusive intraescolares, para que o aprendiz se desenvolva.

O foco na produção da deficiência pelo próprio sujeito, desconsiderando a produção social da deficiência pela sociedade e escola produz paralisação no olhar sobre o sujeito e na atuação profissional prospectiva, como o discurso de P4, que, de antemão, indica o não desenvolvimento de alguns indivíduos, afirmando-os como deficientes, ou seja, define-os exclusivamente pela dimensão primária da deficiência, além de condicionar a aprendizagem e a interação com o sujeito apenas e superenfaticamente aos efeitos da medicação. Paralelamente, P2 e P4 parecem dedicar atenção às diferenças dos aprendizes, aprendendo

com as interações efetivas com tais sujeitos, aspecto importante da formação docente, embora ainda com a compreensão de que o diferente geralmente é o Outro, o que reafirma a dicotomia deficiente/normal na ideologia da deficiência e a categorização pela transição PCCS.

Caráter de valorização/atenção às diferenças no Outro

[Pesquisadora: Como é que você vê a inclusão tanto social, quanto educacional dessas pessoas em situação de deficiência? Como é que tu enxerga essa inclusão?] É um campo de guerra, entendeu? É um campo de batalha. Porque é na base da luta mesmo. As pessoas em geral não tem interesse. [...] Então é muito como uma batalha para direitos. E por fazer esses direitos valerem. [...] Na rede particular, por exemplo, tem uma barreira gigante. Uma mãe me procurou, dizendo que foi às escolas particulares aqui da redondeza, e em todas elas não tinha vaga. Coisa interessante, né? Escola particular não ter vaga. Uau. Não tinha vaga porque o menino é autista. Mas se daqui a dois, três dias, chegar uma pessoa com criança sem nenhuma deficiência é matriculado, tem vaga, normal. Ou seja, é rejeitado mesmo [...]. Então são questões que a gente vai provocando, mexendo. Isso é positivo. [...] *Porque eu só vou me mexer do canto pra lidar com uma pessoa diferente, quando eu realmente lidar com ela*" (P2).

[Pesquisadora: O que é que tu pensa sobre a inclusão na escola?] É isso que a gente aprende, que o aluno deve estar incluso em tudo na escola, não é apenas estar matriculado na escola, o foco principal da inclusão, tudo o que a gente estudou é que não é para só matricular, é... a inclusão é isso...é tudo, é todo mundo respeitar [...] *O que eu vejo às vezes nas escolas, que eu fico triste [...] porque ele ficavam simplesmente de enfeite na sala de aula, ignorados, por exemplo, eu não posso ter um aluno que não lê nada, que não escreve assim, que não sabe nem escrever, nem ler e eu estar passando a mesma atividade. Ele tá incluso na sala, tudo bem [...], mas eram meros copistas [...] não tinham uma observação no caderno e não tinha nada que ajudasse essas crianças [...] o que acontece muitas vezes é que o professor deixa o aluno lá, ele tá na sala, mas o professor não tá nem aí [...] eu explico: a atividade tem de ser de acordo com o que ele possa desenvolver [...] então isso não só acontece com os alunos especiais, isso acontece com o dito normal (P4).*

P2 demonstra atenção aos ISDI, inclusive aos seus direitos, entendendo e valorizando-os enquanto sujeitos de direito, além de criticar o preconceito social/escolar como importante barreira extras e intra-escolar à educação dos ISDI. No entanto, ainda parece ver somente o Outro como diferente. P4 demonstra compreender a inclusão pela ideia do respeito às diferenças, portanto, sua concepção de reabilitação e medicalização convive com à atenção às diferenças, inclusive critica a ação docente que não considera a heterogeneidade das turmas, nem atua segundo às necessidades diferenciadas e, inferimos, a partir da zona de desenvolvimento proximal, dos aprendizes.

A atenção às diferenças parece estar mascarada, pois também acompanhada de uma imagem negativa, produz rejeição, exclusão e identidades inferiorizadas, na medida em que provoca privação de conhecimento e de aprendizagem aos ISDI, determinando seu destino, já que são vistos como sem solução e sem jeito (MOTA ROCHA, 2002; CARVALHO, 2007;

CANDAU, 2012; GOFFMAN, 1988; LONGMAN, 2002; VERAS, 2007). Essa estigmatização, produto da privação cultural, faz parte do princípio do preconceito, que parece conviver com outro elemento da construção social: o preceito da realidade.

Em suma, apesar de já procederem uma tímida reflexão sobre as dimensões primária e secundária, não as articulam, parecem não compreender a distinção entre as afirmações “ser deficiente” e “estar em situação de deficiência” reiterando a responsabilização do sujeito, que se torna a causa da sua própria condição inferiorizada, quando é principalmente vítima da produção social da deficiência. Ademais, afirmam a atuação pedagógica na dimensão primária, pela normalização do sujeito, e não na dimensão secundária e nos aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo. Consequentemente, apontam um olhar inferiorizado e atuação pedagógica paralisante/fatalista ou subjugada à medicalização.

Sobre a subcategoria “Determinação divina X Necessidade de mediação docente”, P3 apresenta a compreensão docente que aponta a causa divina para a deficiência, embora não pareça paralisar de toda sua ação, também convivendo com a compreensão de que os aprendizes necessitam de mediação docente. Vejamos:

[Pesquisadora: O que é que causaria a deficiência pra tu, o que é que causa a deficiência? Ou o que prejudica, ou o que beneficia?]

Assim, a gente tem que *respeitar a vontade do Senhor, se a criança vem com algumas limitações* a gente tem que ver como chegar nessa criança *para poder que ela desenvolva o máximo que ela puder* (P3).

[Pesquisadora: qual a sua opinião sobre essa definição? Por exemplo, como você está me dizendo do limite da cognição da criança, concorda com essa definição?]

[...] *se tiver um estímulo eu acredito que ele consiga*, por mais que algumas pessoas achem que pareça ser pouco, mas a gente que tá acompanhando, qualquer desenvolvimento pra gente é muito (P3).

P3 enfatiza a dimensão primária, ora pela causalidade da falta, limitações, indicando o “máximo” do desenvolvimento e aprendizado dos ISDI, ora pela aprendizagem dentro da estrutura cognitiva do sujeito. Sua concepção e ação parecem estar carregadas do princípio do preconceito, que limita de antemão o que os ISDI podem/devem aprender. Mas, apesar de demonstrar a compreensão da deficiência enquanto determinação divina - provavelmente pela forte matriz cristã -, não nos parece que essa compreensão paralisa suas ações, porque cita a necessidade de ação pedagógica como estímulo e apoio educacional.

Provavelmente a Frágil Conceituação de P3 não a permite compreender amplamente a deficiência pela relação de aspectos biológicos e socioculturais, bem como o entendimento de características ou especificidades que podem estar presentes no desenvolvimento cognitivo desses sujeitos, o que fundamentaria de modo consistente a mediação docente como

mobilizadora do desenvolvimento e da aprendizagem dos isdi, dentro de suas possibilidades em termos de zona proximal. Talvez por isso ainda considere o sujeito como extremamente limitado e, assim, também seria seu desenvolvimento podendo resultar no preconceito do preconceito e na pedagogia da negação (FIGUEIREDO; POULIN, 2008; FIQUEIREDO, POULIN; GOMES, 2010; BATISTA; MANTOAN, 2006).

Algumas das subcategorias da categoria PCCS poderiam ser analisadas pelo “Princípio do preconceito”, no entanto, decidimos analisar a subcategoria “Princípio do preconceito X preconceito da realidade”, de modo específico pela existência de discursos detalhados acerca desse aspecto, especialmente em P3 e P5. Seis professoras (P1, P2, P3, P4, P5, P6) apresentam características dessa subcategoria, todas com Frágil Conceituação. Ao mesmo tempo em que expõem uma compreensão dos ISDI que contempla a limitação, a perda e a falta e, por isso, anteveem a classificação inferiorizante, também comentam a importância da aproximação e do contato com os ISDI para conhecê-los e realizarem a mediação docente.

Caráter do princípio do preconceito

[Pesquisadora: Tu tens mais algum comentário a acrescentar sobre ele (ISDI3): sobre características, dificuldades e avanços que tu já viste?]

E (ISDI3), pra quem chegou na escola sem conhecer, sem conhecimento cognitivo nenhum nessa parte e a gente vê hoje (ISDI3) lendo palavras e frases curtas é um avanço muito grande, (ISDI3) saber fazer contagem, mesmo que às vezes erre, isso é normal com qualquer criança, não só com criança deficiente (ISDI3) já avançou muito, não está pronto, nem nunca vai estar pronto, porque tudo dele, sempre vai ser um pouquinho mais retardado, mas eu acredito que ele consegue (P3).

[Pesquisadora: o que é que tu sabe assim, sobre deficiência? Tu conhece alguma definição de deficiência, alguma, baseada em algum autor por exemplo?]

Deficiência pra mim são algumas limitações, eles podem fazer de um tudo dentro das limitações [...] Então são limitações que a gente tem que ir trabalhando, pra tentar chegar no máximo possível que eles possam ter [...] não vai ser fácil, esse ano nós estamos com um desafio muito grande, que é tentar alfabetizar essas crianças mesmo com a síndrome (P3).

[Pesquisadora: Tu lembras algum assunto assim, por exemplo, sobre a deficiência intelectual, tu lembras de ter visto lá [na formação continuada] alguma coisa assim? [...] O que mais chamou atenção que você não sabia, por exemplo?]

[...] a gente já vê alguns progressos de crianças que eu imaginava que pra eles, por exemplo, um que tem retardo mental ou paralisia cerebral, como ela vai conhecer alguma coisa? Pra mim parecia irreal (P3).

[Pesquisadora: O que você sabe ou como você definiria o que é deficiência?] No contexto da questão, P5 responde:

[...] veja só, na verdade se a gente for se auto avaliar, quem de nós não teria uma deficiência em alguma coisa? Em algo, todos nós, será que eu posso tudo, eu consigo tudo? [...] Mas aí eu digo assim, porque nós somos leves, bem leves, mas temos uma deficiência; aí você me diz, ‘ah não tem nada que você bote para mim que eu não consiga’, vai existir algo que não vai conseguir, em relação a gente que temos deficiência leve, moderada... não tem... e os zerados? E aí? Se você sente dificuldade nisso, por exemplo, e você se diz uma pessoa normal, imagina aquele que é zerado, que não tem noção de nada, porque as crianças com deficiência intelectual, como o nome mesmo está dizendo, está zerado (P5).

Em P3 e P5 notamos a ideia do indivíduo incompleto ou vazio, o uso de terminologia depreciativa e inferiorizante, a confusão entre as concepções de deficiência e dificuldade de aprendizagem - que não é foco específico aqui -, a pouca expectativa prospectiva por conceber negativamente os sujeitos, subestimando seu desenvolvimento e aprendizagem, a avaliação classificatória, a surpresa diante da possibilidade de avanço, parecendo estar fora da realidade qualquer destreza ou aprendizado dos ISDI. Partem, portanto, do pressuposto de que a dotação mental do ISDI é muito baixa, nivelando o aprendizado por baixo (BATISTA; MANTOAN, 2006). Apesar disso, P3 e P5 timidamente se aproximam de aspectos que constituem o preceito da realidade, como a necessidade de conhecimento dos sujeitos e avaliação a partir da observação de estratégias pedagógicas exitosas, de atividades que funcionam ou não, das necessidades dos ISDI, das atitudes e transformações nos processos de ensino-aprendizagem, implicando-se com a educação dos sujeitos, o que inferimos, apontam para o reconhecimento de causas intraescolares da produção da deficiência.

Caráter do preceito da realidade

[Pesquisadora: E, assim de conteúdos em relação à deficiência intelectual, tu tens alguma coisa, alguma temática, algum assunto que tu queiras estudar ainda, que tu ainda não entendeste muito bem ou que tu queiras melhorar?]

Sempre a gente quer melhorar, todos os dias né?, eu corro pra internet vou pesquisando, converso com outras colegas de trabalho, ‘como é que tu fizeste isso?’, ‘como é que tu chegaste a esse caminho?’ e vou tentando porque mesmo você pesquisando na internet a prática é muito diferente, é incrível você ter o contato direto com essas crianças (P3).

[Pesquisadora: Porque eles precisam desse atendimento [AEE]? O que tu acha que vai contribuir para o desenvolvimento deles?]

[...] quando ele chega aqui, [...] vão olhar ele e a necessidade dele, vão olhar bem o nível de intelectualidade dele [...] Sempre eu estou buscando, de acordo com... eu avalio o aluno, [...] vai depender do aluno, a atividade [...] aí eu sempre vou relatando, se vou trabalhando uma atividade, pintura, por exemplo, vou vendo o desempenhar de cada dia [...] é essa a avaliação que eu faço, relatando o que eu estou vendo, na mudança, no crescimento, na atitude dele e em tudo que estão fazendo (P5).

Embora P3 demonstre ter expectativas já desenhadas a partir de suas *pesquisas*, parece se surpreender ao compartilhar experiências docentes no âmbito escolar e ter contato direto com os ISDI, como se indicando expectativas positivas futuras, como se descobrisse a importância de conhecer cada sujeito em sua subjetividade para mediar o conhecimento, mesmo que esteja presente a dificuldade docente de identificar/mencionar/valorizar a singularidade como aspecto corriqueiro de sua atuação com os ISDI. Em relação à P5, notamos que, embora tenha uma visão fixa da deficiência e dos ISDI, parece curiosamente

agir de forma diferente, ao avaliá-los levando em consideração as diversas necessidades, o crescimento e os ganhos que observa na medida em que realiza a mediação docente.

Pelo princípio do preconceito, entende-se a deficiência como uma característica estática, um quadro permanente. Os sujeitos são entendidos pela ideia de insuficiência e da falta, concepções preconcebidas que definem os destinos dos aprendizes, prejudicando, portanto, sua educação, porque a atenção docente à mediação docente é influenciada negativamente pela concepção de deficiência e do sujeito também inferiorizada, podendo resultar na pobreza do investimento educacional. Mesmo quando reconhecem limitadas, escassas ou até inexistentes as possibilidades de ensino- aprendizagem com tais sujeitos, caso haja aproximação com o preceito da realidade, como no caso das professoras que apresentam aspectos dessa subcategoria, se torna presente a dificuldade em identificar competências ou potencialidades de aprendizagem dos ISDI, uma das razões do paradoxo em foco (FIGUEIREDO, 2002; CHARLOT, 2000; FIGUEIREDO; POULIN, 2008; FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010; BATISTA; MANTOAN, 2006).

Com referência à subcategoria “Autoproblematização X Culpalização do outro e seu entorno, cinco professoras (P1, P3, P4, P5, P6) apresentam suas características, todas com Frágil Conceituação. Embora tivessem exposto o desejo de melhorarem o conhecimento ou ação em alguma temática da Educação Inclusiva/Especial, detalharam com mais facilidade as problemáticas que não diziam respeito a elas mesmas – por isso focamos trechos sobre esse aspecto-, como podemos notar nos exemplos abaixo.

Caráter da culpalização

[Pesquisadora: Especificamente sobre a deficiência intelectual [...] você acha que precisa melhorar em alguma coisa específica, que você ainda precisa melhorar, no teu entendimento?]

O que eu preciso *melhorar para mim?* (P1)

[Pesquisadora: Você observando os alunos, vê, assim, que precisa entender algo a mais sobre deficiência intelectual?]

Acho, assim, não é a questão do entender mais. Eu queria... O que a gente necessita mais, assim, entender é a questão da dificuldade que a gente tem, sempre, não é só aqui, mas nas outras escolas, é a questão, assim, *de introduzir mais a família para a gente, não é que eles sejam ausentes, né? Mas que tivessem mais momentos, entendeu?* Para a gente também caminhar tudo junto. Não sei se respondeu sua pergunta, né? (P1).

[Pesquisadora: Tem algo assim, na tua opinião, que prejudica, que beneficia [...] o desenvolvimento do indivíduo?]

Uma das coisas que prejudica o desenvolvimento dessas crianças, é a falta de leitura, de conhecimento dos pais, o não conhecimento do porquê seu filho é assim ou não é, o não conhecimento prejudica muito a família, mas quando a família, aceita a deficiência, a gente não está falando só de casos de crianças menos favorecidas não, *que nós temos casos na escola de crianças que a família tem posses [...], a não*

aceitação dessa família prejudica muito o desenvolvimento, o não querer, saber o que pode fazer, não é porque eles não queiram, é por não aceitar a deficiência do aluno, *eles não ajudam a gente*, então é por isso que a gente faz, tem um programa de rotina na escola, e em casa eles não tem essa rotina, está prejudicando demais os meninos, *é uma coisa que a gente percebe o não desenvolvimento deles* (P3).

[Pesquisadora: O que tu acha que impede ele de ter esse desenvolvimento maior? Quais são as dificuldades que ele tem?]

(ISDI3) agora está crescendo, já está um rapaz entrando na pré adolescência, e a gente sabe que há grandes mudanças no interior de (ISDI3) né? Interesses também diferenciados, e *a questão da família não ser alfabetizada, (ISDI3) é sozinho, é a escola e (ISDI3). O que a gente trabalha com (ISDI3) é o que ele vai desenvolvendo, ele não tem uma ajuda em casa*, mas nem por isso a gente deixa de trabalhar, *a gente sabe que ele não tem*, então tentamos fazer o máximo na escola (P3).

P1 demonstra dificuldade em responder quando questionada sobre o que ela mesma poderia melhorar enquanto professora do AEE, na medida em que aprofundaria sua formação. Apontou a família como um aspecto a melhorar, mediante mais diálogo e convivência. P3 afirma o desejo de melhorar, mas foge da questão, comentando sobre a troca de experiências com outras professoras, não especificando, portanto, nenhum assunto ou dificuldade que tenha para modificar. Além disso, considera a importância do atendimento em diferentes instâncias (escola, família, sujeito), mas superenfatiza a família não apenas como fator extraescolar da construção social da deficiência, mas também como um problema grave, como se a falta de leitura, de alfabetização, de conhecimento e de vontade, não só prejudicasse, mas também impedisse o desenvolvimento dos indivíduos, tornando-os como seres vazios, sem aprendizado algum. Fica evidente que, quando questionadas sobre melhorias enquanto profissionais, as docentes têm mais facilidade em apontar como entraves para a inclusão e como causas dos fatores extras e intraescolares os outros profissionais, o sujeito ou seu entorno justificando as causas intraescolares da produção do atraso/deficiência pelas causas extraescolares, traço da privação cultural (MOTA ROCHA, 2002).

Quando as docentes foram motivadas a se autoproblematizarem, enfatizaram a causalidade da falta, apontando como causa mais importante o outro e seu entorno e não a escola e nem a interação entre as dimensões primária e secundária. A autoproblematização é um dos aspectos basilares da formação do professor, numa visão de formação como construção pessoal, como vimos no capítulo II e como defende Kleiman (2008). A ausência de compreensão das interrelações entre causas extra (sociedade, família e indivíduo) e intraescolares (sistema educacional e escola), que atuam como fatores associados à construção social da deficiência (MOTA ROCHA, 2002; POULIN, 2010), dificulta o olhar para si próprio como profissional e diminui as possibilidades de mudanças positivas na concepção e ação docentes. A tendência é a culpabilização do Outro reproduzindo as desigualdades sociais.

A respeito da subcategoria “Atendimento interdisciplinar em instâncias (sociedade, família, escola, sujeito) x escola salvacionista, duas professoras (P2 e P3) apresentam aspectos, no sentido de que, paralelamente à compreensão de que o atendimento aos ISDI deve abranger a sociedade, a família, a escola, além dos próprios indivíduos, também existe um grande destaque ao atendimento escolar como intervenção salvacionista. P3 apresenta um discurso de Frágil Conceituação e P2 apresenta Boa Conceituação, incluindo em sua fala conceitos científicos, como o da mediação docente.

Caráter interdisciplinar

[Pesquisadora: É... pra você, o que é que pode prejudicar e o que é que pode beneficiar nesse sentido?]

É... claro que a mediação ela vai ser melhor aproveitada se tiver também é... estrutura pra isso. Por exemplo, você pode ter até a muito boa vontade de mediar um sujeito, mas não ter as ferramentas pra isso. Entendeu? Se houverem ferramentas que contribuam pra essa mediação ser mais efetiva, mais... *eficiente, claro que ela vai ser bem melhor [...] tem também as questões da família. Se a assistência que ele recebe tá bem estruturada*, vai colaborar, vai ser positivo (P2).

[Pesquisadora: Em que sentido assim que tu fala?]

A equipe. Quem vai mediar esse sujeito? Como é que essa mediação é pensada? Como ela é estruturada, tá na responsabilidade de quem? *Ela é bem melhor quando ela ocorre por meio de uma equipe profissional*. E a família vai ser mais bem assistida, porque o assistente social vai ter seu papel em relação à família, né? Tem questões que não é a sala de recursos que vai resolver. Tem questões que um assistente social tá melhor qualificado pra intervir, e isso vai refletir positivamente na mediação que o sujeito vai receber. Tem questões que um supervisor vai tratar muito melhor com o professor da sala regular, do que a professora da sala de aula, de AEE pode tratar [...] Então tem todo histórico social que uma assistente social, teria que fazer esse acompanhamento, esse histórico de vida, das questões financeiras envolvidas aí também, da despesa desse sujeito, do deslocamento desse sujeito, outras assistências que ele precisasse. *Aí, uma psicóloga teria que fazer um acompanhamento dessa família também, não só da criança, mas da família* (P2).

[Pesquisadora: o que mais que tu acha de benefício para esses sujeitos? Tu vê mais alguma coisa?]

A escola bem estruturada, com pessoas qualificadas também ajuda muito né?! *Os atendimentos que eles possam ter, não só de terapia educacional ou de fonoaudióloga, psicóloga, neuro, mas que eles tenham esse aparato* que até o município tá procurando um lugar para tentar fazer, que no próprio município tenha essas ajuda vamos dizer assim né?, dos vários profissionais, para que essas crianças possam desenvolver mais, se conseguir isso, eu acho que vai ser um passo grande que a prefeitura municipal daqui vai dar (P3).

Caráter salvacionista

[Pesquisadora: Tu já comentaste sobre metacognição. O que é que tu lembra sobre isso?]

Esse ponto, né?, da estruturação do conceito e associação de ideias que pra eles é um pouco difícil de realizar, porque o comprometimento intelectual muitas vezes é estrutural e compromete aquela parte do cérebro que deveria realizar essa função, ou ser a base pra a realização dessa função. Muitas vezes como não há uma mediação adequada, esse comprometimento se acelera e esse atraso se acentua. Não avança.

Não há avanço. *Há uma estagnação nesse desenvolvimento com uma mediação inadequada (P2).*

[Pesquisadora: O que é que você sabe sobre deficiência? Quando eu digo deficiência, o que é que vem à tua mente. De definição. Conhece alguma? Tá baseado em alguma teoria?]

[...] pode acontecer esse atraso também em questão que não é estrutural, mas funcional, é, vamos supor, a pessoa que não teve mediação. Não teve as condições pra que houvesse aquele desenvolvimento [...] *Porque que ele tem um atraso? Porque, funcionalmente, houve uma perda.* Houve uma falta. Ou ele não teve a mediação, ou a mediação que ele teve foi inadequada [...] e *ele tem um atraso intelectual, porque, a mediação não chega pra ele (P2).*

[Pesquisadora: De acordo com todas essas características, que tu me dissesse, essas semelhanças ou até mesmo potencialidades deles. Como é que tem que ser o trabalho pedagógico no AEE?]

Um trabalho sistemático, com jogos, com atividades normais também [...] com textos com palavras, com desenhos né?, todo tipo de atividade que a gente puder fazer [...], não tem como fugir não, e assim, *eu acho que eles são capazes, enquanto a gente tiver esse pensamento de que eles são capazes, a gente pode colocar o que for, atividades no computador, a gente consegue muitas coisas (P3).*

P2 e P3 reconhecem a importância de um atendimento interdisciplinar que contemple o sujeito, a família, tendo terapia, assistência social e apoio educacional, que envolvam supervisores escolares, psicólogos, fonoaudiólogos, neurologista, indicando o exíguo atendimento escolar, se realizado isoladamente do atendimento interdisciplinar. Concomitantemente, observamos o entendimento de que a aprendizagem depende exclusivamente da dimensão secundária, e supervalorizam a escola e a mediação docente, inclusive P2 chega a sobrecarregar a escola, como se a mediação tivesse como objetivo a superação da dimensão primária, inclusive nos parece que excluindo as dificuldades do ISDI no funcionamento intelectual – se entendermos como aspecto biológico o que P2 denomina de estrutural, e como aspecto social, o que ela chama de funcional –, apresentando, assim, marcas da perspectiva salvacionista de escola. Daí porque salvacionista.

As relações sociais estabelecidas com os ISDI podem, de fato, facilitar ou dificultar o desenvolvimento dos ISDI, e nesse sentido, estando presente o meio escolar, a mediação docente no AEE se torna importante suporte de atendimento aos ISDI. É bem verdade que a problematização da concepção naturalista de sujeito (KASSAR, 2012), em contraposição a incorporação, pela escola, da lei geral da constituição cultural dos sujeitos (PINO, 2005) é importante desafio para melhor qualificar a mediação junto a tais sujeitos. Por outro lado, há limites nesta mediação escolar, inclusive porque há ações a serem produzidas nas instâncias extraescolares: a transformação dos valores sociais, por exemplo, tão necessária, complexa e exigente (MOTA ROCHA, 2002; OLIVEIRA; MOTA ROCHA; CAMPOS, 2012).

Sobre a “Pedagogia da negação X Pedagogia competencial e Pedagogia da contribuição”, três professoras (P1, P3 e P5) demonstram aspectos dessa subcategoria, isto é, apresentam ideia de descrédito em relação ao ISDI e ações pedagógicas caracterizadas pela repetição do ensino empirista, ao mesmo tempo que identificam a importância do ISDI participar da sala regular e no AEE, inclusive, demonstram reconhecer e valorizar avanços e transformações.

Caráter negativo

[Pesquisadora: Pronto, é eu queria saber assim, quais pessoas tu já conhecestes, que tu conheces atualmente, que está em situação de deficiência, tu tiveste contato com alguma pessoa? Da família ou no trabalho em qualquer situação?] No contexto da questão, P3 afirma:

[...] cada dia que passa eu venho aprendendo e encontrando caminhos para tentar chegar mais próximo a essas crianças, *para que eles consigam aprender alguma coisa, mesmo que seja pegar no lápis, até a falar* (P3).

[Pesquisadora: Tu pensas que tem funcionado essas atividades? Tu vê mudança nele (ISDI3), por exemplo?]

Então eu tive que trabalhar isso com ele pra ele entender como é que se fazia. É um trabalho lento, mas é um trabalho que a gente vê que no futuro... *é repetitivo! A gente tem que repetir várias vezes, mas é através da repetição que a gente vai conseguir alguma coisa* (P3).

Caráter competencial

[Pesquisadora: O que tu vê em (ISDI3) que pode ajudá-lo no avanço dele, características que você vê que são bem positivas nele, como é que você vê (ISDI3), nesse sentido?]

[...] eu me lembrei agora, quando ele chegou para me dizer; ‘professora, consegui fazer as operações matemáticas tudinho professora, tirei uma nota boa’. Então, assim, quando ele consegue fazer alguma coisa que ele não conseguia pra ele é o paraíso e pra mim é um sonho, *porque coisas que ele não consegue fazer, ou não conseguia fazer e a gente ver que ele consegue, é muito lindo, é muito bonitinho... E (ISDI3) quando ele percebe que ele consegue alguma coisa boa, ele demonstra facilmente. Isso ninguém pode tirar da gente como professor* (P3).

[Pesquisadora: Fala um pouco assim sobre esse teu trabalho na educação inclusiva, o que é que tu achas de trabalhar?]

Nossa senhora! É porque assim, eu nunca pensei que assim, eu pudesse um dia na minha vida trabalhar com crianças especiais, mas eu estou amando, eu procuro fazer de tudo o máximo pra chegar mais próximo dessas crianças e ver algum avanço delas, porque quando uma criança se interessa por brinquedo que nunca, que era atípico, que não adiantava em nada, você podia colocar o que fosse, você não conseguia, ter uma resposta dele, e você, em apenas a criança pegar um brinquedo pra ir brincar, pra mim esse avanço já foi demais, uma criança que não falava, falar, mesmo que sejam uns sons que algumas pessoas não entendam, *é uma coisa muito gratificante, fica difícil falar a você porque a satisfação, da gente ver esse progresso desses meninos, é incrível* (P3).

Nas primeiras citações acima, P3 parece subestimar e avaliar os ISDI com descrédito, como se sua compreensão estivesse baseada na ideia de que a dotação mental dos ISDI é muito inferior, que não vale a pena uma expectativa diferente daquela que nivela por baixo

(BATISTA; MANTOAN, 2006). Por consequência, dá ênfase na repetição como base e quesito para o aprendizado dos ISDI, expondo uma atitude negativa diante da capacidade de aprendizagem de seus estudantes, configurando uma compreensão que se aproxima, em certa medida, à pedagogia da negação. Nas citações seguintes, P3 demonstra surpresa diante das aprendizagens desses sujeitos, a professora parece não compreender que as especificidades dos ISDI, embora dificultadoras, não são impeditivas para que tais sujeitos se beneficiem de pedagogias críticas (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010; FIGUEIREDO; POULIN, 2008; BATISTA; MANTOAN, 2006; PADILHA, 2001; MOTA ROCHA, 2002).

Nessa direção, o modelo empirista de conhecimento parece fundamentar a ação docente, que investe na repetição como prática de ensino. No entanto, curiosamente, P3 parece se aproximar de algumas características da pedagogia da contribuição e da pedagogia competencial, na medida em que tenta buscar diferentes estratégias pedagógicas, testemunha situações de emancipação intelectual, como nos trechos 3 e 4, e se aproxima de uma avaliação mais interligada com o preceito da realidade, inclusive tentando refletir sobre a contribuição da convivência e trabalho em conjunto com os ISDI na sala regular (VYGOTSKI, 1997; MOTA ROCHA, 2002; BATISTA; MANTOAN, 2006), além de demonstrar satisfação com avanços e mudanças dos estudantes, inclusive na apropriação da linguagem oral.

Após tratarmos algumas das subcategorias da categoria PCCS, analisaremos em diante as subcategorias da Construção social (numa perspectiva crítico-dialética). As características que constituem essa categoria envolvem os fatores associados à produção da deficiência, as dimensões primária e secundária da deficiência, a necessidade de mediação docente, a atuação docente pelo preceito da realidade, a autoproblematização como fundamental ao trabalho do professor, o atendimento interdisciplinar como atuação conjunta de variados profissionais, o reposicionamento do sujeito na relação pedagógica como objetivo da Pedagogia crítico-dialética, a pedagogia competencial e a pedagogia da contribuição, como basilares para a ação no AEE. Exemplificaremos cada subcategoria e analisaremos discursos significativos que ilustram cada uma delas, iniciando pelos fatores produtores da deficiência.

Iniciamos pelos “Fatores produtores da deficiência (fatores extra e intraescolares)”, categoria em que todas as professoras (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8) apresentam em seus discursos aspectos característicos. Cinco delas (P1, P3, P4, P5 e P6) demonstram Frágil Conceituação como apropriação conceitual, e duas delas (P7 e P8) demonstram Boa Conceituação, e uma (P2) demonstra Excelente Conceituação. Portanto, cinco se fundamentaram mais em saberes de experiência, sem conhecer teórico e metodologicamente

os conceitos e as teorias a que estão afiliados, duas tentaram articular autores e saberes científicos, embora de maneira tímida e implícita, por exemplo, sem utilizar termos ou nomenclaturas científicas, mesmo tendo caracterizado o conceito, e uma articula conhecimentos científicos à sua análise empírica, no caso, à situação de ensino-aprendizagem relatada. Apenas P2, P7 e P8 se aproximam de uma compreensão que articula os fatores e os entende como associados, porém, assim como P1, P3, P4, P5 e P6, tendem a hierarquizá-los e até mesmo a polarizá-los. Elaboramos o Quadro 7 a fim de sistematizar os fatores que foram citados nas diferentes instâncias (sociedade, família, sujeito e escola), assim como dispor as causas e as ações comentadas pelas professoras.

Quadro 7 – Fatores produtores da deficiência

FATORES	INSTÂNCIAS	CAUSAS	AÇÕES
FATORES EXTRA ESCOLARES	1.SOCIEDADE	. A construção social do atraso e do estigma (P2, P6, P7, P8) . Alcoolismo, droga (P3), doença (P2, P3, P7), fragilidade de políticas sociais preventivas: medicações (P3, P5), situações de risco social: violência doméstica (P3, P4), acidente (P2, P7), erro médico (P5)	. Políticas de assistência (P2) . Garantia de direitos (P2, P5, P7) . Transformação cultural dos padrões de normalidade (P7, P8)
	2.FAMÍLIA	. Não acompanhamento familiar, transferência de responsabilidades (P3), falta de estímulo familiar (P7) . Rejeição, superproteção e negação da deficiência pela vergonha e preconceito familiar e social (P2), inclusive de famílias com menores ou maiores recursos financeiros (P3)	. Utilização de diálogo e melhoria da interação com familiares (P1) . Atendimento interdisciplinar nas diferentes instâncias (P2, P3)
	3.SUJEITO	. Causas físicas: genética (P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8), problemáticas no desenvolvimento pré-natal (P3, P5), saúde física (P3) . Causas sociais e emocionais: timidez, vergonha, medo, dificuldades nas estratégias socioafetivas (fazer amigos, sentido da escola), descrédito, insegurança, isolamento social (P3), assujeitamento, ausência de vínculos sociais, desafiliação, despertencimento, baixa autoestima (P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8), histórico de marginalização (P2, P7, P8) . Fatores cognitivos: dificuldade na memória de trabalho (curto prazo), atenção/concentração/ motivação; oscilação e dificuldades no pensamento abstrato (T), nas estratégias metacognitivas, na conceituação e na representação de mundo (P2) . Fatores de Linguagem: dificuldades fonológicas e/ou dificuldades de articulação de sentido (T)	. Construção do engajamento com o saber (P3) . Afetividade (P4) . Intervenções de equipe multidisciplinar: psicólogos, psicanalistas, psicopedagogos, pedagogos etc. (P2, P3, P5, P7, P8) . Potencialização das funções psicológicas superiores (P2) . Reposicionamento da condição inferiorizada do sujeito (P2, P7) . Mediação das instâncias de defesa dos ISDI: Ministério público e similares (P8)

<p style="text-align: center;">FATORES INTRA ESCOLARES</p>	<p style="text-align: center;">4.ESCOLA</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Indicação de causas extraescolares para justificar as causas intraescolares do atraso (P1, P3, P4, P5, P6) . Pedagogia e avaliação classificatórias: pressão sobre o tempo, o tipo de resposta, o processamento cognitivo (P2), um mesmo parâmetro a ser seguido por todos (P1, P2, P7, P8), o comportamento social (P6) . Inexistência ou reduzido apoio institucional por equipe interdisciplinar (P2, P3) . Rejeição do professor de sala de aula regular (por desconhecimento científico, desinteresse ou ausência de competência profissional) (P2, P3, P4, P6, P7, P8), privação de mediação (P2) . Estratégias de seleção escolar (rejeição de matrícula) (P2) 	<ul style="list-style-type: none"> . Estrutura física (P3) . Engajamento coletivo com responsabilidades específicas de equipe multidisciplinar (P2, P3, P5, P7, P8) . Pedagogias críticas: reconstrução de identidades (P2, P7) . Articulação entre instâncias: de sala de aula, AEE, equipe escolar, governo, família e sujeito (P2) . Ensino construtivista e sócio-histórico: atividades lúdicas (T), significativas, articuladas entre necessidade, dificuldade e interesse (P2, P4)
---	--	---	---

Legenda: T: todas as docentes (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8).

Fonte: Autoria própria. Quadro construído a partir da relação entre a análise das entrevistas e das leituras realizadas (MOTA ROCHA, 2002; CHARLOT, 2000; OMOTTE, 2004; LOGMAN, 2002; CARVALHO, 2007, entre outras).

Como observamos no Quadro 7, as professoras citaram causas que produzem os fatores da deficiência, tanto extra como intraescolares. Em cada instância, portanto, notamos detalhes de barreiras arquitetônicas, como falta de estrutura escolar; barreiras sociais, como a construção do estigma; barreiras comunicacionais, como as que envolvem o medo de falar, a vergonha, a timidez, as dificuldades nas estratégias socioafetivas; além das barreiras atitudinais, como rejeição familiar ou docente. Diante disso, elencamos em cada instância, causas e ações, a fim de explorarmos o significado de cada discurso apresentado quanto à sociedade, à família, ao sujeito e à escola.

Entre os fatores produtores da deficiência com permanência na sociedade, foram citados aspectos que interpretamos como: a construção social do estigma, problemáticas sociais como alcoolismo, uso de drogas durante a gravidez, doenças como rubéola, fragilidade de políticas sociais preventivas, como o uso de medicações por ausência de aconselhamento, situações de risco social como violência doméstica, acidentes e erros médicos. Como ações possíveis foram apontadas políticas de assistência (financeira, médica e para transporte), além da garantia de direitos e a transformação cultural dos padrões de normalidade. Escolhemos detalhar⁴¹ causas a respeito da estigmatização e, como ação possível, elencamos a garantia de direitos pela diminuição da formalidade da lei com tais sujeitos (MOTA ROCHA, 2002).

⁴¹ Pela quantidade consideravelmente grande de informações produzida sobre os fatores extra e intra-escolares, escolhemos em cada instância apresentar apenas uma causa e uma ação possível mediante a articulação de dois critérios: aspectos citados com maior frequência e aspectos justificados com exemplificações sobre a causa ou ação possível comentada.

Causa: Construção social do atraso e do estigma

[Pesquisadora: Como é que você vê a inclusão tanto social, quanto educacional dessas pessoas em situação de deficiência? Como é que tu enxerga essa inclusão?] É um campo de guerra, entendeu? [...] [o ISDI] é rejeitado mesmo. [...] *Se a criança tem um comportamento diferente, um aspecto diferente, ele já é visto como doente, ele já é visto como incapaz (P2).*

[Pesquisadora: Tu achas que há aspectos na sociedade e na escola que prejudicam ou que beneficiam os indivíduos em situação de deficiência?] Na sociedade existe muito, primeiro vem à tona o preconceito, a não aceitação do outro ser diferente, e na escola também (P6).

Ação possível: Garantia de direitos

[Pesquisadora: Tem algo a mais que a lei brasileira fala sobre esses sujeitos?] Não, só dos direitos né? Que os direitos que *eu não sei bem se é direito não, porque dizem que ele tem de ser assistido na escola, na saúde e muitas vezes não é*, como por exemplo no caso da APAE mesmo, também não sei como está agora o atendimento do CAPS, mas a gente ver que quando as mães são encaminhadas, elas sentem muita dificuldade, às vezes tem uma lista. Se a criança tem uma necessidade e ela tem um tempo, como ela pode ficar então em uma lista de espera? *Então é uma contradição, o que eu vejo é isso, de todos os direitos que ele tem de assistência, para o que realmente acontece.* Com todos os leques que se abrem, “ah tem instituição para isso, ONG para aquilo” mas há sempre uma entrevista, *vamos dizer um entrave para que isso aconteça. Não é só chegar e dizer, está aqui a criança, já comecei, já está sendo atendida, não é assim (P5).*

P6 ainda utiliza a ideia da aceitação, da tolerância com o diferente, mas avança na percepção de que a estigmatização é produzida pelo preconceito, pela marca negativa imposta aos ISDI, assim como demonstra P2, que afirma a transformação da diferença em deficiência, doença, incapacidade e invalidez. Observamos, portanto, nos discursos docentes a percepção das diferenças associadas à problemas que precisam de solução, a defeitos e faltas que, embora construídas socialmente pelos fatores associados e pela articulação entre as dimensões primária e secundária da deficiência, são vistas como definidas pelos sujeitos, assim como definidoras deles, e não como expressas nos indivíduos, mas produzidas socialmente (CANDAU, 2012; CANCLINI, 2009; BATISTA; MANTOAN, 2006; PATTO, 1990). Nesse contexto, P5 critica a burocracia para a efetivação dos direitos, inclusive questionando se essa burocracia também não seria um entrave para o atendimento aos ISDI.

Os fatores produtores da deficiência existentes no âmbito familiar citados pelas professoras foram: não acompanhamento familiar, transferência de responsabilidades, falta de estímulo familiar, rejeição familiar (inclusive de famílias com menores ou maiores recursos financeiros). Como ações possíveis, P1 e P2 citam, respectivamente, a utilização de diálogo e melhoria da interação com familiares (P1) e o atendimento interdisciplinar nas diferentes instâncias (P2, P3). Escolhemos detalhar causas a respeito da rejeição, superproteção e

negação da deficiência, pela vergonha e preconceito familiar e social e, como ação possível, elencamos o atendimento interdisciplinar nas diferentes instâncias.

Causa: Rejeição, superproteção e negação familiar

[Pesquisadora: Como é que você vê a inclusão tanto social, quanto educacionanegação da deficiência l dessas pessoas em situação de deficiência? Como é que tu enxergas essa inclusão?]

É um campo de guerra, entendeu? É um campo de batalha. Porque é na base da luta mesmo. *As pessoas em geral não tem interesse.* Muitas vezes, até as pessoas que tem um sujeito em situação de deficiência na própria família, é o primeiro que exclui. Que não vê aquele sujeito como uma pessoa (P2).

[Pesquisadora: Você disse, assim, alguns pontos que são mais difíceis, né, dessa inclusão? Em relação aos pontos positivos, você vê alguns?] No contexto da questão, P7 afirma:

E ele (ISDI) é da comunidade, mas ele vivia trancado em casa, nem à APAE ia, *catorze anos segregado dentro da própria família, porque é difícil trazer, até se conscientizar [...] [sobre] a questão social, de conviver com todo mundo, de ele sair mais de casa, de ninguém olhar para ele nem com pena, porque era um olhar de pesar, sabe? Que os alunos tinham pena, outros que tinham medo dele.* Quando ele abria a boca, assim, aí se assustavam, porque nem nas ruas essas famílias tiram os alunos de casa para ir passear [...] *É como se tivesse que esconder mesmo, né?* (P7).

Ação possível: Atendimento interdisciplinar nas diferentes instâncias

[Pesquisadora: O que é que causaria a deficiência? Ou o que prejudica, ou o que beneficia?] No contexto da questão, P3 afirma:

[...] *infelizmente na escola que nós estamos, não tem um psicólogo nem pra acompanhar, essa questão também de falta de técnicos nas escolas, não estão ajudando muito. A gente tá lutando pra ver se a gente traz mais pessoas pra dentro das escolas, para que possa ajudar a todos nós, não só aluno e professor, mas a família também* (P3).

P2 parece compreender a dificuldade da construção de uma sociedade acolhedora das subjetividades singulares, sobretudo porque, segundo ela, até mesmo no meio familiar o indivíduo é ignorado, rejeitado, não compreendido enquanto sujeito, por fim, excluído, porque lhe são negadas as possibilidades de interação social em espaço privado e público, de aprendizagem, de seu engajamento com os saberes, de ser e estar no mundo com sua subjetividade singular pela imposição da subjetividade universal (LONGMAN, 2004). P7 cita sobre a ação familiar de superproteção que provoca a segregação, a ausência de vínculos sociais, inclusive porque parece se tornar um objetivo esconder o filho no meio social, por vergonha, ou talvez medo de o ISDI ser mais penalizado pelo preconceito social.

Analisamos que discursos como esse ilustram a construção social da deficiência, na medida em que, a deficiência, como um processo sofrido pelos ISDI, é produzida pelas relações sociais entre os indivíduos, que por sua vez constituem um dos fatores extraescolares, aqui analisado. As relações familiares também produzem exclusão e influenciam o

desenvolvimento da subjetividade dos indivíduos, que acabam se autoadjetivando enquanto inferior e degradante a partir das relações sociais em que estão inseridos (MOTA ROCHA, 2002; POULIN, 2010; PATTO, 1990). Nesse contexto, P3 inclui em seu discurso o atendimento interdisciplinar como ação possível nas diferentes instâncias, que envolveria professores do AEE, professores da sala regular, equipe técnica escolar, além do ISDI e de sua família. Desse modo, é interessante notar que assim como em falas de outras professoras (como em P2, em discurso já citado anteriormente), P3 se aproxima da relação entre as causas intra e extraescolares, talvez rompendo com o corporativismo docente, configurando uma aproximação com o aspecto autocrítico.

Os fatores produtores da deficiência que envolvem o ISD correspondem, segundo as professoras, causas físicas: genética, problemáticas no desenvolvimento pré-natal e saúde física; causas sociais e emocionais: timidez, vergonha, medo, dificuldades nas estratégias socioafetivas (fazer amigos, atribuir sentido à escola), descrédito, insegurança, isolamento social, despertencimento, assujeitamento, poucos e frágeis vínculos sociais, baixa autoestima, histórico de marginalização; fatores cognitivos: dificuldades na memória de trabalho (curto prazo), atenção/concentração/motivação; oscilação e dificuldades nas estratégias metacognitivas, na conceituação e na representação de mundo; outros fatores de linguagem: dificuldades fonológicas e/ou dificuldades de articulação de sentido. Como ações possíveis foram apontadas: a construção do engajamento com o saber; afetividade; intervenções de equipe multidisciplinar: psicólogos, psicanalistas, psicopedagogos, pedagogos etc.; potencialização das FPS; reposicionamento da condição inferiorizada do sujeito e a mediação das instâncias em defesa dos ISDI: Ministério Público e similares. Escolhemos detalhar causas sociais e emocionais, que envolvem dificuldades nas estratégias socioafetivas e, como ações possíveis, detalhamos o engajamento com o saber e o reposicionamento do sujeito.

Causas sociais e emocionais

[Pesquisadora: O que tu sabes sobre insegurança? Tu lembras de alguma coisa? Já ouviste falar?]

Insegurança é o mais que a gente escuta, que eles não têm segurança no que estão fazendo, *às vezes eles nem acreditam neles mesmos, infelizmente* (P3).

[Pesquisadora: Quais as características que tu vê, nesses sujeitos que estão em situação de deficiência intelectual, como é que eles são?]

Timidez, fala pouco, porque é muito envergonhado né?, *a questão da amizade, para fazer amigos, é mais difícil*, porque as vezes as crianças não compreendem, porque aquela criança é tão calada, até anti social [...] *Eles tem mais timidez*, não querem falar muito, *não sei se por medo* ou, não querem falar muito (P3).

[Pesquisadora: E o que é que tu lembra sobre hesitação e insegurança?]

O fato de que eles por não... por serem sempre, *de sempre ouvir que não podem, não conseguem...* 'Ah, é por causa da deficiência, é a deficiência, é a deficiência', então

eles tendem a não querer fazer, o medo de errar, de ser apontado, a autoestima deles já não é boa (P2).

Ação possível: construção do engajamento com o saber

[Pesquisadora: O que ele (ISDI3) não gosta, que você vê que ele não se interessa muito?] No contexto da questão, P3 afirma:

Mas aos poucos a gente tá tentando conquistar (ISDI3), e mostrar a ele que [aos saberes escolares] é uma necessidade pra ele, pra vida dele (P3).

Ação possível: reposicionamento da condição inferiorizada do sujeito

[Pesquisadora: Então, tu vês ele pouco participativo nessa atividade? Nessas leituras? [...] Como tu lidas nessa hora?]

“Vamos (ISDI3), vamos lá. Você é capaz.” Estimulando né? (P3).

[Pesquisadora: Pensando assim, nesses alunos em situação de deficiência intelectual. Por que tu achas que eles estão aqui [no AEE]? Por que eles precisam desse atendimento?]

*Porque esse atendimento é feito pra eles. É direcionado pra eles. [...] Talvez a sala de recurso tenha sido imaginada mesmo como um tapa buraco, mas eu acredito muito que se for feito da forma correta, é positivo. Ajuda muito a eles. Principalmente ajuda a sala regular a entender que eles têm um potencial. Quando você chega dizendo ‘Olha, se você fizer dessa forma aqui, você consegue. Tenta’. E o professor tenta e vê que realmente funciona, ‘Ai, mesmo, que legal!’, aí *ele já vai olhar pr’aquele aluno, não como um aluno, mas como um estudante mesmo. Sujeito que estuda. Tirar o sujeito da situação aluno, e colocar na situação estudante (P2).**

Embora P3 apresente apropriação conceitual como FC sobre a conceituação dos fatores produtores da deficiência, ela aponta algumas características do indivíduo que influenciam na construção social da deficiência, semelhantemente a P2, tais como o descrédito pessoal, o medo de errar, a vergonha, a baixa autoestima, as dificuldades nas estratégias socioafetivas, como o caso de fazer amigos, inclusive hipotetiza sobre o medo do ISDI em se colocar como sujeito (talvez perante a autoridade escolar ou ainda perante os colegas de escola), fatores que acabam por produzir - evidentemente vinculados aos fatores das demais instâncias - a ruptura de laços sociais, o isolamento social, a ausência de vínculos sociais, a desafiliação, o despertencimento, assim, os ISDI sentem a afirmação do dito normal, sofrem o processo de assujeitamento, como denominam Mota Rocha, Alves e Neves (2007), e se sentem inferiorizados, estigmatizados, invisibilizados, silenciados na escola. Retira-se o direito à voz e à expressão na escola, pela construção da estigmatização, pela qual se marca os ISDI enquanto indivíduos desacreditados e desacreditáveis (GOFFMAN, 1988; LONGMAN, 2002; MOTA ROCHA, 2002; POULIN, 2010).

Diante disso, P3 e P8 apontam respectivamente a construção do engajamento com o saber e a necessidade de reposicionamento da condição inferiorizada do sujeito como ações possíveis. Embora não tenha sido comentado detalhes sobre a mediação de P3 em relação à

construção do engajamento com o saber, a professora parece motivar o ISDI ressaltando a importância dos saberes escolares, desenvolvendo a ideia da sua significação e aplicação para a vida. P8, por sua vez, parece compreender a importância da eliminação de barreiras atitudinais produzidas pelos agentes escolares, ao citar os professores de sala regular, afirmando que motiva a transformação das pré-determinações inferiorizadas dos docentes, que constituem o princípio do preconceito, tentando desenvolver o preceito da realidade, enxergando o indivíduo enquanto sujeito que pensa, que decide, retirando-o da condição de aluno reproduzidor, estigmatizado, inferior e incapaz, reafirmando seu direito de ser concebido como indivíduo e, conseqüentemente, ser tratado como sujeito de direito, transformando sua identidade de dominação, pela reconstrução social e intersubjetiva mediante afirmação social e pessoal e força política do sujeito em sua subjetividade singular, longe de estereótipos e discriminações (MOTA ROCHA, 2002; MELO; MOTA ROCHA, 2017).

Entre os fatores produtores da deficiência existentes na escola, foram citados os seguintes aspectos: a utilização de causas extraescolares para justificar as causas intraescolares do atraso; pedagogias e avaliações classificatórias (pressão sobre o tempo, o tipo de resposta, o processamento cognitivo, um mesmo parâmetro a ser seguido por todos, o comportamento social); a inexistência ou reduzido apoio institucional por parte da equipe interdisciplinar; a rejeição do professor de sala de aula regular (por desconhecimento científico, desinteresse ou ausência de competência profissional); a privação de mediação; as estratégias de seleção escolar (rejeição de matrícula) e a estrutura física. Como ações possíveis, são citadas o engajamento coletivo com responsabilidades específicas por parte de equipe interdisciplinar; as pedagogias críticas (com objetivo de reconstrução de identidades); a articulação entre instâncias (sala de aula, AEE, equipe escolar, governo, família e sujeito); o ensino construtivista e sócio-histórico (com atividades lúdicas, significativas, articuladas entre as necessidades, dificuldades e interesses dos ISDI). Escolhemos detalhar a rejeição docente, elemento das barreiras atitudinais por parte de alguns professores, citado pelas professoras do AEE como causa intra-escolar da produção da deficiência e, como ação possível, escolhemos explorar o engajamento coletivo com responsabilidades específicas de equipe interdisciplinar.

Causa: rejeição docente

[Pesquisadora: Tu já ouviste falar sobre recusa de saber?] No contexto da questão, P2 afirma:

Já [...] E também já... *um conceito relacionado que o professor ele se recusa a ensinar a esses alunos. É nega— privação cultural, não... é outro nome que se dá... pedagogia da negação. Se nega a capacidade do sujeito de aprender, e aí há uma*

recusa de ensinar, *porque o professor entende que ele não aprende, então ele se recusa a ensinar, consciente ou inconscientemente*” (P2)

[Pesquisadora: Quando tu dizes inconscientemente, como seria isso?]

Seria mais ou menos assim, o professor mesmo que no discurso dele, ele fale que vai ensinar [...] ele incorporou que aquele sujeito não aprende, então ele inconscientemente, ele age contra o próprio discurso. Ele não tem consciência de que está negando aprendizagem àquele aluno. E a pedagogia da negação e essa questão do professor que nega inconscientemente, muitas vezes tá associada ao preconceito tão enraizado, tá ali tão enraizado, que ele superprotege o aluno, diz ‘Eu não vou ensinar pra não forçar. Não posso forçar. Ele já sofre tanto, já é tão difícil. Então eu não vou forçar mais.’ *E essa superproteção termina se transformando numa negação do direito que aquele sujeito tem de aprender. ‘Não, não vou forçar não porque o bichinho tem deficiência. Ele é deficiente, então eu não vou forçar’ [...]* Aí é uma recusa de mediar. É inconsciente, né? Um senso extremo de proteção (P2)

[Pesquisadora: Você citou algumas coisas já, mas você poderia, é, acrescentar. O que poderia prejudicar ou que poderia beneficiar os indivíduos em situação de deficiência?] No contexto da questão, P8 afirma:

Acredito que hoje eu tenha essa mentalidade devido à formação, *mas também, se eu não tivesse aberto a minha mente para aceitar aquelas informações, elas não iriam fazer efeito, primeiro, na minha mente, e segundo, nas minhas atitudes, né?* E hoje, com certeza, *eu acho que todo mundo ainda apresenta, é, atitudes de rejeição, porque a gente não, né?* Muitas vezes, temos, mas como a gente tem essa formação e tenta, pelo menos, seguir, já vamos identificando, já vamos evitando determinados comportamentos não exclusivos, vamos dizer assim, né? Que excluem as pessoas. *E o que eu vejo também, a exclusão não acontece apenas com os deficientes, não. Ela acontece com os meninos que não aprendem a escrever, a ler, acontece com os negros, os gordos, acontece com... né? E acontece muito na escola. As coisas na escola são muito camufladas, muitas vezes, né? Até a gente mesmo camufla determinadas coisas* (P8).

[Pesquisadora: Aí, assim, de tudo o que você já teve acesso, lembra autores, livros, estudos que mais te chamaram atenção de coisas que você aprendeu?]

Autores, o que eu vejo mais, vamos dizer assim, é de Mantoan, porque ela fala bastante, né? Da inclusão, da forma como a gente... Como a inclusão deve acontecer nas escolas, porque a gente sabe que é muito complicado. Muitas vezes, quase que não tem inclusão, né? Às vezes, é só integração, o que a gente diz mesmo, porque é muito difícil. A gente lida com o preconceito, com cabeças supercomplicadas. *E nesse sentido, assim, vou ser bem sincera com você, eu tenho muita dificuldade de lidar, principalmente com as professoras, está entendendo?* Porque muitas delas não têm ainda essa visão de Educação Inclusiva, acham que é muito mais trabalho, que aqueles meninos não... Pronto. Esse ano mesmo eu já tive, vamos dizer assim, um desentendimento com uma professora na hora da avaliação, por conta disso, porque ela ficava: *Eu vou avaliar esses meninos de que jeito? Esses meninos não sabem de nada. Né? Como é que eles vão para a frente desse jeito? E eles vão chegar numa universidade desse jeito?* (P8).

[Pesquisadora: Tu lembrás do que tu aprendeste sobre Educação Inclusiva e Educação Especial?]

O que mais me chama a atenção é que em alguns estabelecimentos a inclusão, ela acontece como uma farsa [...], porque do portão pra dentro a criança foi incluída, mas ela é excluída no dia a dia na própria escola, porque, infelizmente, tem alguns profissionais que não aceitam algumas crianças [...] em sala de aula. [...] [Eles dizem:] *‘Fique lá fora, fique passeando, fique brincando’* (P6).

Ação possível: engajamento coletivo com responsabilidades específicas de equipe interdisciplinar

[Pesquisadora: É... pra realizar o teu trabalho aqui, tu tens apoio de algum profissional de coordenação pedagógica? Como é que é feito o planejamento pra cá?] No contexto da questão, P2 afirma:

[Os profissionais] Não se inteiraram ainda. Até porque só agora... olhe bem. O programa começou acho que... 2008. 2008, 2009. Eu comecei em 2010. No finzinho de 2010. A gente tá em 2017. E só agora que a Secretaria de Educação disponibilizou o espaço pra que houvesse a formação continuada para os técnicos. [Pausa] Desde 2008 pra cá. O quanto de dúvida num se implantou na mente dessas pessoas? *Absolutamente eles não sabem o que fazer com educação inclusiva. Fora alguns profissionais que buscam. Mas como grupo mesmo, como equipe, isso ainda vem a passinho de formiga.* Porque esbarra em muitas questões. Principalmente nas questões burocráticas” (P2)

[Pesquisadora: Tem planejamento? Fala-se sobre o AEE?]

Não tinha [espaço para o AEE], e era difícil, porque apesar dela [supervisora] ter formação em educação especial, ela num tinha essa importância. Quando ela pegou o projeto político pedagógico contemplando o AEE, tá previsto no PPP da creche, ela leu, achou tudo muito legal, mas na prática não viu essa importância. *Então tive que sensibilizá-la também pra esse espaço. Os professores também tinham uma certa resistência, agora eles estão mais abertos. Mas a resistência foi grande* (P2).

P2 apresenta Boa Conceituação, uma vez que cita a pedagogia da negação, definindo-a e criticando-a, como pudemos observar no primeiro trecho. P8 demonstra a importância da formação como busca pessoal e como responsabilidade institucional com efeitos na mudança de compreensão e na transformação de atitudes e permanente autoproblematização. Embora denomine os ISDI ainda como deficientes, como se a deficiência os definisse, P8 identifica a rejeição explícita no âmbito escolar através do descrédito, e a rejeição não necessariamente evidente e explícita, como ela afirma “camuflada”, mas que diminui e exclui os sujeitos, inclusive não somente os ISDI, mas os diversos indivíduos na homogeneização escolar. P6 também enxerga essa rejeição docente, na medida em que cita a atitude de professores que negam a mediação aos ISDI, reservando para eles outros tipos de saberes (superficiais e de significação reduzida), sem o trabalho em relação às FPS, inclusive expulsando-os da sala regular, retirando o direito de participarem dos processos de ensino-aprendizagem.

Observamos exemplificações de experiências escolares negativas que interferem nas condições de aprendizagem, exemplos da privação de mediação, pela qual a deficiência também é produzida socialmente, já que é impeditiva ou dificultadora do desenvolvimento cognitivo dos ISDI. Identificamos, portanto relatos que ilustram ações segundo o princípio do preconceito sobre as possibilidades de aprendizagem e a decorrente não mobilização de estratégias pedagógicas. A concepção da inferioridade intelectual dos ISDI pelos sujeitos da educação, docentes inclusive, revela relações de poder envolvidas no âmbito escolar, com ações que antevêm a não aprendizagem dos indivíduos, antecipam o insucesso escolar, exibindo a ineficácia da própria atuação profissional com tais sujeitos, muitas vezes escudando-se de suas dificuldades no pensamento generalizante. Assim, a escola reproduz e produz, ou seja, atualiza o estigma a partir de uma visão da insuficiência sobre o aluno, em detrimento de potencialidades e destrezas, pela não problematização das causas intraescolares

de produção da deficiência e do atraso (MOTA ROCHA, 2002; CHARLOT, 2000; FIGUEIREDO, 2002; FIGUEIREDO; POULIN, 2008; PATTO, 1990b).

Como ação possível diante dessa situação, P2 critica, em primeiro lugar, o longo tempo para a organização de formação continuada para a equipe escolar sobre a Educação Especial, em segundo lugar, cita a dificuldade em comentar sobre o trabalho no AEE nas reuniões escolares pela resistência da equipe profissional, o que para ela, provocou problemáticas quanto ao desconhecimento docente sobre o assunto, prejudicando, conseqüentemente a educação dos ISDI. Nesse sentido, P2 parece compreender a necessidade de um trabalho coletivo de professores da sala de recursos multifuncionais, e da sala de aula regular e de outros profissionais que compõem a equipe escolar em prol de um atendimento adequado aos ISDI. A professora parece buscar, com empenho, espaço para a discussão a respeito da Educação Especial e do AEE na escola, embora o faça tomando para si extrema responsabilidade. A partir desse discurso de P2, destacamos a importância de se repensar as condições objetivas do AEE na escola e a formação docente com atuação nas condições subjetivas, sendo ambas necessárias e sua articulação fundamental para o trabalho no AEE.

A partir do Quadro 7, pudemos ter uma visão geral sobre o que as professoras pensam a respeito dos aspectos que prejudicam ou beneficiam os ISDI, traduzidos em nossa análise como causas dos fatores produtores da deficiência e como as ações possíveis diante delas. A maioria das professoras (P1, P3, P4, P5 e P6) não possuem um entendimento sistematizado e uma compreensão teórico-metodológica sobre os fatores, especialmente a associação entre eles, isso pode ser notado a partir das falas que identificamos sobre um mesmo tema, mas diluída ao longo de toda a entrevista. Curiosamente, por vezes não presentes nas questões que diziam respeito especificamente aos fatores. Identificamos a ausência de saberes científicos ou a não articulação entre os autores e obras citadas nas entrevistas, o que talvez produza a hibridização das concepções da Privação cultural e da Construção social, o que muito provavelmente também ainda provoque prejuízos à educação dos ISDI no AEE

Apesar disso, as professoras apresentam nessa primeira subcategoria uma aproximação com o entendimento da produção social da deficiência e os fatores extraescolares, inclusive com aspectos da autoproblematização sobre as causas intraescolares, a saber problematizando a competência profissional e destacando o uso de causas extraescolares pra justificar as intraescolares, isso significa que, pelo menos, parte das professoras demonstra ter compreendido a forma mais efetiva de reprodução ideológica da deficiência: a transformação

do sujeito vítima em ré. Embora ainda seja recorrente as falas sobre doença e deficiência e pouquíssimas indicações quanto às ações possíveis.

Sobre a subcategoria “Dimensão primária e secundária da deficiência” (ver Quadro 6), todas as professoras (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8) apresentam em seus discursos aspectos que se aproximam desses conceitos, no entanto, nenhuma delas utiliza dessa terminologia, nem afirma explicitamente a articulação entre as dimensões. Cinco delas (P1, P3, P4, P5 e P6) apresentando apropriação conceitual frágil, e três delas (P2, P7 e P8) demonstrando Boa Conceituação, por demonstrar conhecer autores e saberes científicos que envolvem a temática, contudo, nem sempre os articulando ao discurso. Vejamos falas de P2, P7 e P8.

[Pesquisadora: O que é que causa a deficiência?]

A deficiência pra mim ela tem duas causas básicas. A primeira é,.. como eu te disse, ela é estrutural. *Uma doença, um acidente, alguma coisa que compromete a estrutura cerebral do sujeito.* E a *outra causa seria social.* Porque? Porque tá relacionado à essa questão da mediação. Se o sujeito não tem mediação, ele pode até não ter problemas estruturais, mas ele vai ter problemas funcionais (P2)

[Pesquisadoras: O aspecto funcional tá ligado com a relação que ele tem com as outras pessoas, é isso?]

Basicamente é. Porque *as funções dele não vão ser exploradas, estimuladas* (P2).

Ao longo da entrevista, P2 citou Mantoan, Vygotsky e Maria Montessori, e parece-nos que no trecho acima ela tenta articular saberes científicos. A professora parece indicar que o aspecto estrutural é sinônimo de déficits cerebrais produzidos pela dimensão orgânica, e não em termos de não atingirem as operações formais. Já os aspectos funcionais estão articulados às interações e à mediação docente, com realce para a dimensão secundária, mesmo que não mencione as ferramentas intelectuais (atenção, metacognição, memória, etc.), o posicionamento do sujeito, nem a internalização do estigma pelo próprio sujeito, aspecto ressaltado na concepção sistêmica de deficiência.

Essa informação nos interessa quanto aos objetivos da pesquisa, sobretudo porque, embora P2 utilize nomenclaturas comuns à concepção da deficiência como Privação Cultural, demonstra paralelamente reconhecer a dimensão primária e a dimensão secundária, apontando aspectos que causaram lesões ou alterações orgânicas nos indivíduos, e aspectos que indicam a produção da condição de inferioridade dos ISDI pela ausência de mediação, mediação inadequada, dentre outros elementos dos aspectos característicos já explorados sobre P2 nesse capítulo. A seguir, como exemplo, podemos observar a compreensão de P8 sobre a temática.

[Pesquisadora: O que causa a deficiência?] Algumas delas são genéticas, né? Porque a gente precisa entender isso. Outras deficiências, muitas vezes, são

produzidas pela sociedade, né? *Muitas vezes, é a sociedade que não consegue adaptar-se, né? A quem tem determinados limites* (P8).

[Pesquisadora: Então, assim, nas reuniões você já conseguiu falar sobre o AEE, tem alguma discussão específica a respeito da inclusão nas reuniões de vocês?]

[...] eu também noto que não é questão de formação. Muitas vezes, tem a formação, mas não [...] concordam. Aham que realmente que aquela criança precisa ficar numa escola especial, como antigamente era, né? Separada. [...] (nome de um sujeito) diz: Não sei para que esses meninos aqui nessa escola. Aí eu digo: Você já imaginou um (ISDI8) em casa segregado? [...] As pessoas com quem ele percebe que a pessoa o entende, Ave Maria! Ele tem a maior aproximação, né? Já aquelas que ele vê que repulsa, *claro que ele sente a repulsa que as pessoas têm*. Poucas pessoas, vale dizer, aqui na escola. São poucas, não são tantas, né? Porque eu já vi rejeições aí piores. Aqui tem, mas não é tão evidente, vamos dizer assim (P8).

[Pesquisadora: E o que você acha de trabalhar no AEE?] No contexto da questão, P8 afirma: (Nome de estudante), que é uma [...] menina que tem deficiência intelectual, ela grita muito, sabe? Aí de fazer brincadeira com (nome de estudante), brincadeira que a gente sabe que é pesada, *que está diminuindo, né? É uma brincadeira que diminui a pessoa*. Então eu fico realmente chateada (P8).

[Pesquisadora: Teriam outras formas que trariam prejuízos para essas pessoas ou o contrário, teriam formas que beneficiariam essas pessoas? O que você acha disso?]

A questão do prejuízo é porque todas as conquistas, como eu já falei, até agora em termos de acessibilidade, né? Não estou falando só de acessibilidade arquitetônica, mas aceitação da pessoa com deficiência na escola e tudo. Tudo isso foi conquista das pessoas com deficiência, das famílias, né? Sempre partiu deles. *Eles sentem na pele a dificuldade*, correm atrás e procuram. Então, os direitos adquiridos, as políticas públicas, né? [...] tudo isso acaba favorecendo todo mundo e acaba também conscientizando as pessoas, sendo mais sensíveis, né? Mas essa sensibilização *partiu sempre de alguém que sentiu, né? Que sofreu, que foi segregado* (P7).

Apesar de P8 manter a concepção de limitação como definidora dos ISDI e de não articular as dimensões primária e secundária, ela considera o fator social como produtor da deficiência (semelhantemente à P7, como se pode observar no trecho acima), na medida em que prevalece a subjetividade universal em detrimento das subjetividades singulares, assim parece ainda indicar que a sociedade precisa ampliar/valorizar/acolher as subjetividades. Além disso, P7 e P8 identificam a condição de inferioridade que é sentida pelo ISDI, como que enfatizando que a consciência social do ISDI não é aniquilada pela deficiência produzida, porque reconhece o sujeito sem subjugar-lo à condição da deficiência. Da mesma maneira que P8, P7 ressalta essa condição de inferioridade dos sujeitos que constitui a dimensão secundária da deficiência. Esse processo sofrido pelos ISDI produz baixa autoestima, segregação, assujeitamento, estigma e estratificação social, que as professoras P7 e P8 também identificam através de situações cotidianas ou escolares (VYGOTSKI, 1997; MOTA ROCHA, 2002).

Sobre a subcategoria “Necessidade de apoio/estímulo/mediação docente”, cinco professoras (P1, P2, P5, P7 e P8) apresentam suas características. Três delas (P2, P7 e P8) demonstram Boa Conceituação em relação à apropriação conceitual, inclusive diferentemente

das demais, expondo termos como mediação e intervenção ao longo das entrevistas. Vejamos um trecho da entrevista com P8.

[Pesquisadora: se te pedisse para definir o que é a deficiência, o que você me diria? O que é deficiência?]
 Deficiências são limitações aparentemente visíveis superáveis, eu acredito, hoje. São superáveis sim. *Vai depender dele também, porque ele precisa querer, né? Depende das coisas que a gente faça com ele, da interação que temos com ele, do local, da aceitação* (P8).

P8 trata a inclusão como aceitação e a deficiência enquanto limitações - como já vimos nesse capítulo - e expõe sua superação, talvez como transformação das dificuldades sentidas pela produção da deficiência, no âmbito da dimensão secundária, aspecto coerente teoricamente à medida em que não haverá normalização da dimensão primária da deficiência e é na dimensão secundária que a intervenção educativa será focalizada (VYGOTSKI, 1997; CARNEIRO, 2007). Interessantemente ela aponta para essa transformação e dependência mútua entre a subjetividade do indivíduo, seus desejos e interesses, as dimensões interpessoal e intrapessoal, bem como os aspectos arquitetônicos, comunicacionais e pedagógicos entre os agentes sociais, escolares e os ISDI.

Como vimos amplamente no capítulo II, numa perspectiva vygotskyana, o desenvolvimento do sujeito, é condicionado pela mediação, por razão da dimensão semiótica da aprendizagem e pela produção de signos nas relações com os outros, pela qual os indivíduos significam as ações humanas e convertem as relações sociais em função mental, pelo princípio da significação e internalização dos signos. Assim, a mediação semiótica é elemento constitutivo das FPS, de natureza essencialmente social, na constituição cultural do ser humano pelo acesso mediado aos recursos simbólicos, o que conceituou de duplo nascimento (PINO, 200; 2005).

Nesse contexto, P8 parece compreender que as interações sociais, as características do sujeito, suas experiências e significação quanto ao aprendizado, interferem nas condições de aprendizagem, bem como as intervenções sociais e escolares, que mobilizam a ação do sujeito, o qual pode experimentar trocas positivas com o meio social, desenvolvendo suas potencialidades (FIGUEIREDO; POULIN, 2008). O que é possível mediante a rejeição do pensamento naturalista nas relações pedagógicas, o qual justifica o fracasso ou sucesso do sujeito como puramente decorrente das suas habilidades naturais, conseqüentemente fundamentando a ideia de que não é provável estabelecer relação com o contexto do qual esse sujeito faz parte (KASSAR, 2000).

Sobre a subcategoria “Preceito da realidade”, duas professoras (P7 e P8) expõem ao longo da entrevista saberes científicos ou elementos de pesquisas e investigações já lidas sobre o assunto, apresentando apropriação conceitual como Boa Conceituação, demonstrando compreender e agir a partir do preceito da realidade, embora não usem esse termo, como podemos ver:

[Pesquisadora: Como é que tem que ser o trabalho pedagógico no AEE?]
Estudo de caso, começar a estudar o caso. Sem estudo de caso não tem trabalho. [...] Eu não sei quanto tempo vou precisar, mas preciso estudar. [...] Um exemplo, ele tem um déficit nessa questão do raciocínio lógico-matemático dele, ele não conseguiu, eu não consegui muita resposta em relação a isso. [...] já é um ponto para eu poder explorar no plano individual. Aí também vou ver as potencialidades dele. [...] Por quê? Porque, se eu perceber que ele tem uma habilidade para desenho [...] aí eu vou tentar pensar, não é? Inserir esse desenho num contexto, assim, por exemplo, eu vou usar essa habilidade dele para desenvolver uma atividade para superar as dificuldades dele, entendeu? Seria mais ou menos assim. Agora tem que ter o estudo de caso (P7).

[Pesquisadora: Se eu disser assim, ter deficiência ou estar em situação de deficiência, você vê alguma diferença entre essas duas expressões?]
 Vejo. Ter deficiência é algo fixo, vai ter sempre; estar em situação de deficiência, eu posso ter essa deficiência agora, mas eu posso superá-la [...]. E eu acho assim que isso influi muito na gente, porque, quando pensamos, assim, que é, pronto, eu não posso mais fazer nada, não posso mais intervir, né? Porque, pronto... Se a mãe de (ISDI8) tivesse essa mentalidade, né? Não, ele tem deficiência intelectual, não vai falar nunca, eu não vou levar para canto nenhum, porque também não adianta, estava aí (ISDI8) sem poder comunicar-se, não é verdade? E (ISDI8) hoje se comunica, com dificuldade. Com certeza vai ter dificuldade, porque a dificuldade é do aparelho, né? Fonador, não vai ser... Mas ele consegue comunicar-se. Então eu acho isso fundamental (P8).

P7 compreende o trabalho na sala de recursos multifuncionais, de fato, como um atendimento de caráter especializado, levando em conta uma de suas etapas, o estudo de caso, que compreende a investigação do sujeito no sentido integral, identificando suas necessidades, dificuldades e potencialidades e articulando-as à avaliação multidimensional (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010), planejamento e execução das estratégias pedagógicas. P8, por sua vez, embora utilize o objetivo da superação - talvez por considerar as especificidades dos sujeitos quanto aos aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo -, também demonstra reconhecer a estagnação e a privação de mediação que o princípio do preconceito pode produzir, e acentua como fundamental a compreensão e a intervenção educativa cotidiana pela qualificação da interação social, aspecto da dimensão secundária, quando exemplifica a ação familiar quanto ao desenvolvimento do ISDI8.

Portanto P7 e P8 parecem compreender as problemáticas da ação docente segundo o princípio do preconceito, que se configuram como barreiras subjetivas, e a necessidade de desconstruir as barreiras atitudinais que ainda estão imbricadas nos valores, nas estruturas e

nas relações pedagógicas pautadas na normalização, competitividade e meritocracia do nosso sistema educacional (BATISTA; MANTON, 2006; MOTA ROCHA, 2002), que produzem exclusão e prejuízos à educação e formação dos ISDI. Reconhecem a necessidade de agir, diária e constantemente, a partir das necessidades objetivas de cada sujeito, segundo o preceito da realidade, e ampliando as possibilidades de ensino-aprendizagem, mediante intervenções pedagógicas centradas em pedagogias críticas, que considerem as destrezas e potencialidades de todo ser humano, inclusive com diferenciações nas condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais, por sujeitos concretos, historicamente constituídos (CARNEIRO, 2007; CARVALHO, 2000; OLIVEIRA; MOTA ROCHA; CAMPOS, 2012; FIGUEIREDO, 2002; MOTA ROCHA, 2002; CANDAU, 2012; ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011; ARROYO, 2008).

A respeito da subcategoria “Autoproblematização”, três professoras (P2, P7 e P8) expõem ao longo da entrevista alguns de seus aspectos, com apropriação conceitual BC. Como já discutimos no capítulo II, a contribuição do ato de se problematizar é um ganho para o docente que compreende sua formação como uma construção e busca pessoal contínua, e que, desse modo, historiciza e situa seu aprendizado, analisando seu trabalho com o objetivo de ressignificá-lo, quando necessário (KLEIMAN, 2008). As professoras citaram o desafio que é trabalhar no AEE, questionaram sobre o que precisam melhorar e o que precisam fazer para realizar a mediação docente. Vejamos:

[Pesquisadora: Sobre a deficiência intelectual, especificamente, tem alguma coisa que você ainda queira aprender?]

Tem, a gente nunca sabe de tudo (P7).

[Pesquisadoras: O que tu achas de trabalhar no atendimento, na educação especializada, na sala de recursos multifuncionais?]

Eu acho que é um desafio. [...] Pra mim é desafiador, inclusive porque quando eu chego em escola nova [...] [os professores] não sabem o que fazer, e acham que eu vou saber tudo de pronto assim, de um estalar nos dedos, e não é. Porque envolve muita pesquisa, envolve ler bastante, envolve um conhecimento profundo daquela pessoa, e aí é que tá o desafio [...] É um trabalho de formiguinha, um trabalho de parceria. Desafiador, mas gratificante, porque quando você vê que o sujeito avançou, mesmo que aquele avanço pareça insignificante para a maioria das pessoas, mas pra ele é muito importante aquele avanço. Ajuda também a gente ser mais humano, sabe? Você sair da sua zona de conforto pra perceber que tem outro ser humano lutando bastante pra adquirir algo que você adquire tão fácil. Que o esforço do outro... e que é tão gratificante, tão bom. Eles ficam super felizes às vezes de aprender (P2).

[Pesquisadora: Você citou algumas coisas já, mas você poderia, é, acrescentar o que poderia prejudicar ou que poderia beneficiar os indivíduos em situação de deficiência?] No contexto da questão, P8 afirma:

Acredito que hoje eu tenha essa mentalidade devido à formação, mas também, se eu não tivesse aberto a minha mente para aceitar aquelas informações, elas não iriam fazer efeito, primeiro, na minha mente, e segundo, nas minhas atitudes, né? E hoje, com certeza, eu acho que todo mundo ainda apresenta, é, atitudes de rejeição, porque a gente não, né? (P8).

P2 compreende a complexidade do trabalho na sala de recursos multifuncionais, entende que precisa lidar com as relações envolvidas no AEE, por exemplo, com a equipe escolar e os professores das salas de aula regulares. Define o trabalho como desafiador, reconhecendo a necessidade de estudo e pesquisa, inclusive cita o ganho pessoal enquanto ser humano que, embora vive numa sociedade desigual e experiencie continuamente situações de exclusão, marginalização e descrédito quanto aos ISDI, além da pressão que sente enquanto professora do AEE, ela se coloca no lugar de sujeito aprendente e parece entender os estudantes e se relacionar com eles a partir das ações da contribuição e da colaboração, indicando que faz do trabalho do AEE lócus de realização profissional e crescimento pessoal.

Essa posição de aprendiz também é assumida por P7 e P8, evidenciando na sua trajetória de formação, reconhecendo seu aprendizado e esforço na ressignificação de sua concepção sobre os ISDI, condição central na configuração de suas ações no AEE, inclusive ponderando tais avanços pela ainda necessária vigilância sobre as atitudes de rejeição enquanto barreiras atitudinais, o que evidencia a necessidade de contínua formação como busca pessoal e, acrescentamos, como responsabilidade institucional também, já que é condição balisar para o trabalho pedagógico no AEE.

Com referência à subcategoria “Atendimento interdisciplinar”, observamos que três professoras (P5, P7 e P8) comentam a seu respeito, uma com Frágil Conceituação (P5) e as demais com Boa Conceituação (P7 e P8). Elas expõem, por exemplo, a importância de uma equipe multiprofissional no trabalho com os ISDI, como podemos observar:

[Pesquisadora: Para você trabalhar aqui tem apoio de algum profissional da escola?] Sempre tenho. Aqui nós temos excelentes profissionais. A gente tem assistente social. Eu acho que é por isso que a gente ainda tem resultados. Essa comunidade é complicada, viu? É difícil. [...] A evasão, como eu te disse. Compromisso da criança vir para a escola. A gente tem assistente social, orientadora e duas supervisoras. E elas estão sempre nos ajudando (P7).

[Pesquisadora: Aqui na escola, assim, tem alguma ajuda de profissional, algum suporte, é, da equipe técnica para te ajudar no teu trabalho do AEE?] “Tem. A gente tem a assistente social que nos ajuda muito. Ela quem acompanha, assim, todos de uma forma geral, mas ela tem um olhar bem específico para os meninos que são atendidos aqui no AEE. Então, assim, ela realiza visitas domiciliares, encaminhamentos que a gente faz é ela quem sempre está comigo [...] uma parceira [...] Aí a gente faz essa troca, sabe?” (P8).

P7 analisa a equipe multiprofissional da escola, aponta o trabalho em conjunto com a orientadora educacional, as supervisoras educacionais e a assistente social. Semelhantemente P8 enfatiza a atuação da assistente social junto aos ISDI, especialmente no trabalho quanto à evasão e infrequência escolares. Uma das características do AEE é o envolvimento entre os professores das salas de recursos multifuncionais e todos os demais profissionais da equipe escolar. A articulação entre os profissionais permite o esclarecimento das dificuldades, o delineamento das orientações educacionais, o planejamento das estratégias pedagógicas, a valorização das competências específicas, a atribuição das especificidades de cada profissional, mas a realização sempre conjunta das ações, no que cada raio de atuação profissional lhe cabe (SANT'ANA, 2005; MANTOAN, 2003). Ressaltemos que tal atendimento interdisciplinar envolve a educação de todos os envolvidos e não apenas junto aos ISDI.

Desse modo, a ausência de uma equipe multidisciplinar e o trabalho profissional isolado podem configurar-se como uma barreira ao acesso e permanência, com apropriação dos vários saberes escolares, por parte do coletivo dos sujeitos em situação de deficiência intelectual, assim como de docentes que embora comprometidos com a causa não conseguem atuar qualitativamente pela precárias condições de trabalho, (FIGUEIREDO, 2002; MOTA ROCHA, 2002; CANDAU, 2012; ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011), podendo explicar boa parte da rejeição profissional juntos os ISDI como Mota Rocha (2002) observou.

Provavelmente por essas razões, as professoras apontam como importante trabalhar nessa rede de apoio entre os profissionais, potencializando a adaptação escolar aos seus aprendizes (SANT'ANA, 2005; MANTOAN, 2003), aos docentes e demais profissionais, assim como às famílias. Assim, a produção social da deficiência envolvendo os múltiplos e associados fatores e a tensa, complexa, lenta e exigente transformação de valores na nossa cultura e escola classificatórias são fatores que justificam tal atendimento.

Sobre a “Pedagogia competencial e Pedagogia da contribuição” enquanto subcategoria é citada por três professoras (P2, P7 e P8), que expõe ao longo da entrevista suas características articulando com saberes científicos, todas apresentando apropriação conceitual como Boa Conceituação. Unimos a pedagogia competencial e a pedagogia da contribuição numa só subcategoria pela relação que existe entre ambas. Ao reconhecer e agir a partir das destrezas e potencialidades dos ISDI, o olhar positivo (CHARLOT, 2000) para os sujeitos enquanto participantes corresponsáveis e sujeitos ativos dos processos e situações de ensino-aprendizagem que acontecem pelas interações sociais na escola, pelo pertencimento ao grupo,

levando em conta suas possibilidades e contribuições (POULIN, 2010), inclusive na tomada de decisões e não apenas no seu cumprimento. No contexto em que P2 define a deficiência intelectual, comenta sobre as implicações sociais da ideia de que os ISDI não aprendem, e aponta como causa desse estigma, a visão médica fatalista. Vejamos os trechos abaixo.

[Pesquisadora: Tu concordas? O que é que tu achas dessa definição?]
Primeiro, ela é feita por médicos. Não por professores. A gente meio que se subordina a questões clínicas. São psiquiatras que elaboram isso [...] e na prática mesmo em sala de aula, a gente se depara com situações que você diz 'Uau'. O potencial dessas pessoas em situação de deficiência vai muito mais além [...] Dessa definição. *Recebi um caso [...] o laudo ainda diz que ela é plenamente incapacitada para a vida independente autônoma. [...] Quer dizer, qualquer pessoa que lê, qualquer professor que lê vai acreditar que ela é incapaz de aprender. E ela é plenamente capaz de aprender* (P2).

[Pesquisadora: Você disse, assim, alguns pontos que são mais difíceis, né, dessa inclusão? Em relação aos pontos positivos, você vê alguns?]
A convivência com as diferenças, como Mantoan coloca muito (P7).

[Pesquisadora: O que nossa legislação e os autores que você já teve acesso falam sobre a inclusão e sobre esse trabalho do AEE, como tem que ser? O que os autores e as leis dizem?]
Bom, elas dizem que, é... precisa ser uma inclusão verdadeira, né? Que não adianta colocar o aluno na sala apenas para constar que ele realmente está, não adianta também colocá-lo e deixá-lo de lado, porque isso não é inclusão. *Eles precisam estar ativamente participando da aula, né? [...] Para que ele participe também das decisões, escute o menino, né?* [...] A gente também, às vezes, tem que intervir [...] Primeiro, eu entro na sala e levo uns desenhos bem legais, assim, que passa essa visão de que a gente precisa acolher todo mundo, né? (P8).

O primeiro trecho indica que P2 procura ter uma leitura positiva em relação aos ISDI, uma vez que critica o diagnóstico médico, enfatiza as potencialidades dos indivíduos, comenta sobre situações que já vivenciou que confirmaram sua compreensão e parece compreender que todo ser humano pode aprender, aproximando-se da pedagogia competencial, ao identificar e valorizar as competências e possibilidades de aprendizagem dos ISDI (CHARLOT, 2000; VYGOTSKI, 1997), apesar de P2 não citar explicitamente a intervenção nos aspectos secundários da deficiência, utilizando esses termos, ao longo da entrevista comenta sobre as características do desenvolvimento dos ISDI e o trabalho em relação à metacognição, representação de mundo, linguagem, atenção, memória, aspectos constituintes das FPS, elemento considerado pela pedagogia competencial, por considerar as possibilidades no desenvolvimento da aprendizagem dos ISDI (VYGOTSKI, 1997).

P7 afirma concordar com a definição de Mantoan sobre a inclusão, entendida como convivência com as diferenças, aspecto envolvido na Pedagogia da contribuição, enquanto possibilidade de contribuição mútua e a experiência positiva da diferença, ainda que tensa

(POULIN, 2010). P8 parece avançar no entendimento da pedagogia da contribuição, relacionando também com a pedagogia competencial, argumentando que os ISDI não só precisam estar na escola, mas também ser ouvidos, considerados, valorizados e participar das situações escolares, inclusive tomando decisões.

Compreensão esta que se assemelha à noção de proximidade, que constitui a Pedagogia da Contribuição, na medida em que a partir dela são produzidas as condições para os indivíduos se perceberem como contribuintes na construção de saberes coletivos, construídos pela interação de indivíduos diferentes (POULIN, 2010). Essa busca de proximidade e não tanto das descontinuidades entre ISDI e ditos normais é importante argumento científico nas perspectivas da construção social da deficiência, tanto crítico-dialética, quanto pós-crítica, porque problematiza a lógica binária deficiência/normalidade.

A respeito da subcategoria “Reposicionamento de sujeito”, as professoras P2 e P7 apresentam em seus discursos aspectos que a ilustram, ambas com Boa Conceituação, e comentam a respeito dos objetivos de transformação da posição social dos ISDI, vejamos:

[Pesquisadora: Pensando nos indivíduos em situação de deficiência intelectual, por que tu achas que eles estão aqui? Porque eles precisam desse atendimento?]
Porque esse atendimento é feito pra eles. É direcionado pra eles [...] Principalmente ajuda a sala regular a entender que eles tem um potencial. Quando você chega dizendo ‘Olha, se você fizer dessa forma aqui, você consegue. Tenta’. E o professor tenta e vê que realmente funciona, ‘Ai, mesmo, que legal’, aí ele já vai olhar pr’aquela aluno, não como um aluno, mas como um estudante mesmo. *Sujeito que estuda*. Tirar o sujeito da situação aluno, e colocar na situação estudante (P2).

[Pesquisadora: Você poderia apontar, assim, alguns objetivos do AEE para os indivíduos em situação de deficiência intelectual?]
Aí depende do que eu falei, do estudo de caso. São objetivos diversificados, mas, se eu peguei uma criança com deficiência intelectual que nunca foi... Eu vou estudar o caso, mas têm vários. *Se ele tiver dificuldade com socialização, então a gente vai trabalhar essa socialização* com esporte, desenvolver pensamento abstrato. Deixa eu ver. É, existe também a questão da autoestima em alguns casos [...] *tem aluno que tem uma baixa autoestima, então elevar a autoestima desse aluno* a partir, né? Dos recursos. Aí justamente *eu vou ver no estudo de caso o que ela gosta de fazer para usar esses recursos*, desenvolver atividades para elevar a autoestima dela [...] Agora não só aquela inclusão, *não é só inserir, é incluir mesmo*, principalmente *garantir os direitos de aprendizagem* aos alunos que têm deficiência (P7).

Como vimos no tópico acerca dos fatores produtores da deficiência, P2 expõe seu entendimento de como o olhar docente determina a ação pedagógica em relação aos ISDI. Além disso, parece ter como objetivo elaborar estratégias para que os professores de sala regular possam contribuir para a mudança da condição do sujeito, de aluno (reprodutor, sob tutela exclusiva, regime de exceção e lugar de não-aprendiz) para a condição de indivíduo aprendiz, sujeito ativo e de direito. Entendimento que parece ser partilhado por P7, que aponta

como finalidades do AEE a socialização dos ISDI, o trabalho a partir de interesses para o desenvolvimento da autoestima, sobre as referências que o sujeito tem de si mesmo, sobre o modo como se vê, sobretudo, garantindo seus direitos de aprendizagem com apropriação dos variados saberes escolares.

Assim, P2 e P7 parecem compreender que o reposicionamento dos sujeitos, nas relações sociais e nos processos de ensino-aprendizagem, e com referência a eles mesmos, é condição para a construção subjetiva de uma melhor qualificação social e escolar dos ISDI. Para tal reposicionamento é preciso que a Educação Especial seja compreendida e implementada como acesso, permanência e apropriação dos saberes, pela transformação das condições sociais de ensino-aprendizagem na escola e das concepções de sujeito, conhecimento, mundo, ensino, aprendizagem, dentre outros (MOTA ROCHA, 2002; FIGUEIREDO, 2002; BATISTA; MANTOAN, 2006; PEREIRA; FIGUEIREDO, 2017; NASCIMENTO; OLIVEIRA; MOTA ROCHA, 2016).

Como vimos no início desse capítulo, além da perspectiva da construção social crítico-dialética, a partir da análise das entrevistas semiestruturadas encontramos aproximações com a perspectiva pós-moderna/pós-estruturalista. Essa concepção se desvencilha dos conceitos de deficiência e normalidade, rejeitando a perspectiva de inclusão, por considerar que se mantém a ideia de tolerância e exclusão, ao se insistir nos conceitos de deficiente e normal. Entende a escola como espaço público de afirmação de todos os grupos sociais e avalia que as relações são mais centradas nas diferenças, do que nas semelhanças. As professoras P7 e P8 apresentam em seus discursos aspectos que ilustram a subcategoria da “Negação da ideologia da deficiência/normalidade”, com apropriação conceitual como Frágil Conceituação. Os trechos das entrevistas mostram apenas aproximações com essa perspectiva, como podemos observar a seguir.

[Pesquisadora: Como você definiria a deficiência, o que você poderia me dizer? O que é deficiência?]

A minha definição seria uma *característica do indivíduo*. Eu não vejo como... *Porque limitados todos nós somos. Eu acredito que a deficiência está mais na sociedade*. Ela está por quê? Porque, se todas as ruas já fossem pensadas para as pessoas que têm dificuldade de locomoção, por exemplo, não é? Então eles não teriam a dificuldade de sair de um lugar para outro. Se as escolas fossem pensadas para as pessoas que têm, é, para as diferenças, todas as diferenças, então eles não sentiriam tanto, não é? Porque são características, porque o fato de você ter uma limitação visual isso *não impede de você, é, de o indivíduo ser o que ele deseja na vida*. Então a deficiência está na sociedade (P7).

[Pesquisadoras: Como você vê a inclusão desses alunos em situação de deficiência intelectual na escola?] No contexto da questão, P7 se refere aos estudantes da seguinte forma:

[Sobre aqueles] *que não têm deficiência, porque não existe esse dito 'normal'* (P7).

P7 define a deficiência como característica do indivíduo e interessadamente inicia a negação da limitação dos ISDI, porque reconstrói seu discurso ao generalizar as limitações para todos os sujeitos. Embora ainda pareça tratar as diferenças como limitações e as características dos ISDI como déficit, utilizando os termos ao longo da entrevista, compreende que a deficiência não define, muito menos aniquila o sujeito, sua identidade e subjetividade. Além disso, critica a ideologia da normalidade, rejeitando o uso da expressão “normal”, apesar de ainda utilizar as expressões deficiência e “sujeito que tem deficiência”.

P7 não se desvencilha do conceito da deficiência, mas se aproxima da perspectiva pós-crítica na medida em que enfatiza a construção social da deficiência, interligando-a não ao sujeito, mas à própria sociedade, ou seja, produzida na definição e afirmação de valores, ações e subjetividade, pela afirmação da lógica binária. Parece rejeitar o estereótipo da universalidade e a ideia de identidades universais, evitando o uso de lógicas binárias, buscando tratar os ISDI a partir deles mesmos, identificando suas especificidades como características individuais, talvez numa tentativa de não classificá-los. P7 ainda expõe timidamente a compreensão sobre identidade de resistência, quando afirma que as características dos indivíduos não os impedem de ser como desejam, portanto, resistindo a estagnação (LONGMAN, 2007; SILVA, 1996).

A respeito da subcategoria da “Subjetividade singular”, as professoras P7 e P8 apresentam em seus discursos aspectos que ilustram aproximações com essa perspectiva”, com apropriação conceitual como Frágil Conceituação. Vejamos:

[Pesquisadora: Você vê alguma semelhança e/ou diferença em relação aos sujeitos que não estejam em situação de deficiência? Sobre como eles se desenvolvem e aprendem?]

Diferentes todos nós somos, ninguém aprende igual, mesmo aquele que tem deficiência, o que não tem deficiência ele também vai aprender de forma diferente. Ninguém vai aprender do mesmo jeito. Não existe ninguém igual a ninguém [...] claro que eles aprendem, mas todo mundo aprende de forma diferente. Semelhança já eu acho, essa palavra semelhança, eu já tenho mais dificuldade, porque vejo tantas diferenças, só se for a semelhança humana, da espécie humana, nós somos seres humanos, pensamos, raciocinamos. Essa coisa muito global, né? Que nos torna diferente de outros animais. Só se for isso, na minha opinião, porque a gente tem muito mais diferença do que semelhança (P7).

[Pesquisadora: O que poderia prejudicar ou que poderia beneficiar os indivíduos em situação de deficiência?] No contexto da questão, P8 afirma:

E o que eu vejo também, a exclusão não acontece apenas com os deficientes, não. Ela acontece com os meninos que não aprendem a escrever, a ler, acontece com os negros, os gordos, acontece com, né? E acontece muito na escola. As coisas na escola são muito camufladas, muitas vezes, né? Até a gente mesmo camufla determinadas coisas (P8).

P7 afirma a subjetividade dos indivíduos, a individualidade quanto à aprendizagem (talvez por desconhecimento sobre o desenvolvimento da inteligência), afirmando que todos aprendem de forma diferente, sem indicar aspectos semelhantes com referência aos processos de aprendizagem, exceto pela igualdade da dignidade humana que, para ela, parece não ser sinônimo de igualdade de subjetividades, pois enfatiza as diferenças entre sujeitos, segundo ela, muito mais presente do que as semelhanças. P8, por sua vez, embora utilize termos como “deficientes”, critica a segregação e a exclusão dos que não seguem a ideologia da normalidade. São os coletivos diversos de identidades diversas que são ocultados pela sociedade e pela escola, que ao invés de ser produtora de subjetividades singulares (segundo a perspectiva pós-crítica), acaba por rejeitá-las.

Apesar de demonstrarem Frágil Conceituação, especialmente por fundamentarem seus discursos nos saberes de experiência, sem articulá-los com saberes científicos, parecem ter uma compreensão hibridizada por conhecimentos das duas perspectivas da construção social, principalmente por enfatizarem e valorizarem a produção da desigualdade em certas diferenças, inclusive P8 cita diferentes grupos ainda tidos como remanescentes no meio social e escolar. No entanto, P7 e P8 não citam a afirmação política desses grupos, o encontro das diferenças, experiência para construção de saberes, discussão e debate entre as diferentes subjetividades e os diferentes pontos de vista, nem comentam a importância, a partir da perspectiva pós-crítica, da heterogeneidade e das diferenças identitárias como facilitadoras da constituição do indivíduo e da constituição do outro como sujeito, não somente identificando diferenças, mas intensificando-os, produzindo-as, também não comentam sobre a escola como instância dessa produção, nem citam as especificidades do desenvolvimento cognitivo dos ISDI (POULIN, 2010; LONGMAN, 2007; ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011; SILVA, 1996).

Enfim, diante dos dados analisados até então, há uma predominância da categoria Privação cultural e Construção social (PCCS): das oito professoras, somente três se aproximaram mais do paradigma da deficiência enquanto construção social. Os fatos de que nenhuma das professoras apresenta exclusivamente aspectos característicos do paradigma da privação cultural e de que uma delas (P7) somente expôs aspectos constituintes da construção social, indica-nos que há transformações em curso, mudanças complexas e importantes acerca das concepções de deficiência, a partir da qual a mediação docente será configurada.

Patto (1999) já nos sinalizou a árdua necessidade de nos desvencilharmos, enquanto pesquisadores, dos aspectos pertinentes à concepção de privação cultural, inclusive, pela sua

impregnação na nossa trajetória histórica e formação cultural. Esta pesquisa acentua este aspecto quanto aos docentes que apresentam concepções enraizadas na normalização, no aspecto classificatório e medicalizador da cultura e no princípio do preconceito. Os discursos que ilustram a categoria (PCCS), embora híbridos com aspectos do paradigma da construção social, revelam a força da ideologia da privação na formação educacional.

Apesar do reconhecimento da formação como busca pessoal e responsabilidade institucional que as professoras demonstram nas entrevistas, e da existência de formação como vimos pelos questionários no capítulo I (ver Quadro 3). Todas as professoras tiveram formação inicial em Pedagogia, inclusive seis delas (P1, P2, P3, P6, P7, P8) já realizaram uma ou mais pós-graduação *lato sensu*, cinco delas (P1, P2, P6, P7, P8) se especializaram em temáticas referentes à Educação Especial. Além disso, todas as professoras participam de encontros anuais e de formações mensais sobre o AEE, promovidos pela SEDUC (PMCG), durante pelo menos dois anos de experiência com o trabalho na sala de recursos multifuncionais. Ainda, todas afirmam já ter participado de eventos e três delas (P2, P4 e P7) afirmam ter realizado cursos com essa temática (QUADRO 3).

Essa identificação com a área, a formação inicial, a existência de formação no município e a presença delas nesses encontros, além da busca por formação continuada ou de cursos de especialização, formam um conjunto de razões para os avanços que observamos sobre a compreensão da deficiência, como a transição entre os paradigmas da privação cultural e construção social, os aspectos citados a respeito dos fatores extra e intraescolares e a aproximação com o reconhecimento da necessidade de apoio pedagógico aos ISDI.

Todavia, apesar de alguns resultados motivadores, ainda é problemática a apropriação conceitual dos docentes participantes da pesquisa. De todas as categorias investigadas, há predominância da Frágil Conceituação sobre a compreensão da deficiência (ver Tabela 3) e nenhuma professora apresenta Excelente Conceituação. Além disso, a ação recorrente de se esgueirar diante de questões que implicavam a formação dos saberes científicos, a quase inexistência de autores e saberes científicos e, quando existentes, a sua reduzida articulação nas análises docentes ao longo das entrevistas, revelam-nos o não reconhecimento do aspecto teórico-metodológico científico por parte delas como basilar à atuação profissional, a restrita reflexão docente com fundamento em pesquisas e trabalhos científicos, e por fim, a consequente compreensão rudimentar sobre os processos de ensino-aprendizagem e a compreensão dos paradigmas pautados quase que exclusivamente em saberes de experiência.

Desse modo, consideramos como relevante refletir, de modo geral, sobre o conhecimento científico das professoras a respeito do tema. A compreensão docente sobre tais paradigmas também considerou a indicação de referências teóricas pelas professoras. Na realização das entrevistas, as professoras P1, P4, P7 e P8 mostraram alguns artigos, livros, apostilas e coleções a respeito da deficiência. P1 nos mostrou artigos de Silva (2017)⁴² e Nadal (2011, 2016)⁴³, ambas com teorização da ciência médica. O primeiro apresenta como referências revistas e sites de Medicina e Psicologia (referências completas em nota de rodapé), e o segundo, escritos pela editora da Revista Nova Escola, que embora tenha um caráter médico, inclui algumas informações para a convivência com os estudantes em âmbito escolar. Ao longo da entrevista, P1 não cita nenhuma dessas referências nem qualquer outro pesquisador/autor.

P4 nos mostrou livros⁴⁴ de Figueiredo, Poulin e Gomes (2010), Ropoli, Mantoan, Santos e Machado (2010), Sartoretto e Bersch (2010), todos estes da coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” do Ministério de Educação (MEC). Mostrou-nos também os livros de Mantoan e Pietro (2006), e de Honora e Frizanco (2009). Este último contempla discussões sobre inclusão escolar e sugestões de atividades e jogos para os ISDI, envolvendo temáticas da Língua Portuguesa e Matemática como gêneros textuais (música, poema etc), sistema alfabético, sistema monetário etc. Ao longo da entrevista, P4 não cita nenhuma dessas referências nem qualquer outro pesquisador/autor.

⁴² Referência completa: SILVA, Ivana. *Síndrome de Rubinstein-Taybi*. (2017). Disponível em: <<http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/sindrome-rubinsrein-taybi.htm>>. Acesso em 09 set. 2017. Referências utilizadas no texto de SILVA ([2017]: MARTINS; BUENO E FIORAVANTI. Síndrome de Rubinstein-Taybi: anomalias físicas, manifestações clínicas e avaliação auditiva. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, São Paulo, v. 69, n. 3, pp. 1-6, maio-jun. 2003; e E Ballone GJ. Deficiência Mental. In: *PsiquWeb*, Internet, disponível em www.psiqweb.med.br, revisto em 2007.

⁴³ Referência completa: Primeiro artigo: NADAL, Paula. O que são os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)? 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/51/o-que-sao-os-transtornos-globais-do-desenvolvimento-tgd>>. Acesso em 09 set. 2017. Segundo artigo: NADAL, Paula. O que é a Síndrome de Asperger? 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/279/o-que-e-a-sindrome-de-asperger>. Acesso em 09 set. 2017.

⁴⁴ Referências completas: GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. *O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*. Brasília: MEC/SEESP/UFCE, 2010. / ROPOLI, Edilene Aparecida. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. MACHADO, Rosângela. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar - a escola comum inclusiva*. Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, v. 1 (jan. 2010), Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. / SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. de C. R. *A educação especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. / HONORA, Marcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. *Deficiência Intelectual e problemas de aprendizagem*. Coleção: Ciranda da Inclusão. Ed. 2009. Editora: Ciranda Cultural. / MANTOAN, Teresa E.; PRIETO, Rosângela G. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Ed. Summus, 2006. 103p.

P7 e P8 foram as únicas professoras que apresentaram livros/artigos que leram e, ao longo da entrevista, citaram e comentaram sobre pesquisadores/autores (P2 também citou e comentou sobre pesquisadores/autores, mas não apresentou obras lidas). P7 mostrou o livro de Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) e P8 mostrou uma coletânea de artigos que constituem a apostila de estudos de uma Pós-graduação *lato sensu*, as referências utilizadas para a escrita deles foram Vygotsky (1994), Piaget (1989), Fosnot (1999), Inhelder (1968), Luria, Leontiev e Vigotski (1991), Foucault (doença mental e psicologia), Gambier (patologia clínica – manual de neurologia), Krynsky (pediatria básica), Kirk (education excepcional children, 1962), Kohler (deficiências intelectuais da criança, 1954), Roucek (A criança excepcional, 1968)⁴⁵. Algumas dessas referências com ênfase na ciência médica, todavia, outras com conteúdo da área educacional e sociológica.

Das oito professoras, cinco (P1, P3, P4, P6 e P8) citaram a existência de legislação que garante a inclusão e o direito à educação, mas não comentaram, nem especificaram as leis (P1 mostra o Decreto nº 6.571, que dispõe sobre o Atendimento de Educação Especializado e cita o Plano de Educação Municipal, mas não comenta ao longo da entrevista sobre eles). Quanto à P5, a professora não cita legislação, nem mostra obras lidas. Somente duas professoras P2, P7 comentaram mais amplamente sobre a legislação, de modo que P7 citou e comentou leis e políticas públicas sobre direitos, a Declaração de Salamanca, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a Política Nacional de Educação Especial e as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (2008). Quanto à P2, embora não especifique leis e decretos sobre Educação Especial, direito à educação e AEE, cita e comenta sobre eles, indicando conhecer algumas diretrizes para a Educação Especial na educação básica, como a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos em classes regulares e com os apoios necessário, a exemplo do AEE.

Cinco professoras (P1, P3, P4, P5, P6) não citaram nomes de pesquisadores/autores que fundamentam sua compreensão nem seu trabalho docente, nem comentaram sobre paradigmas ou saberes científicos de modo explícito. Somente três (P2, P7 e P8) citaram autores e tentaram articular os conhecimentos científicos aos discursos durante as entrevistas, embora os relacionem somente em alguns aspectos característicos dos paradigmas da deficiência, como vemos na análise da apropriação conceitual (FC, BC e EC) ao longo do Quadro 6 P2 citou Mantoan, Vygotsky, Maria Montessori (além de comentar sobre um curso

⁴⁵ A coletânea de artigos não disponibilizava as referências completas.

realizado com o psiquiatra Gustavo Teixeira via *online*). Semelhantemente a P2, P7 e P8 também citaram Mantoan, e P8 acrescentou ainda Piaget e Vygotsky.

A análise dessas informações sobre obras científicas lidas, citadas e/ou comentadas e sobre o conhecimento da existência da legislação nacional e internacional e de seu conteúdo por parte das professoras participantes, ainda que indiquem informações importantes, como o interesse em relação ao acesso e conhecimento de obras científicas, também nos indica a quase inexistência de autores e paradigmas científicos sobre a deficiência e a conceituação da deficiência intelectual⁴⁶ com ênfase no paradigma da construção social da deficiência. Perguntamo-nos: é possível e desejável intervir adequadamente num campo altamente complexo sem a apropriação dos paradigmas científicos sobre a deficiência e suas implicações educacionais?

Os discursos a seguir nos fornecem uma ideia de que prevalece a ação docente derivada da empiria, porque sem significativa reflexão teórico-metodológica possibilitada pela operação com as teorias científicas, a exemplo dos dados:

[Pesquisadora: Você lembra, assim, nessas formações, sobre autores ou livros que foram lidos ou citados? Lembra de algum?]
No momento eu não lembro (P1).

[Pesquisadora: O que é que você sabe sobre deficiência? Quando eu digo deficiência, o que é que vem à tua mente. De definição. Conhece alguma? Tá baseado em alguma teoria?]
Como eu estudo um bocado, pego um bocado de teoria. Então sai uma colcha de retalhos (P2).

[Pesquisadora: Tu lembrás de algum autor que possa basear essa definição que tu estás me dizendo?]
Nomes não (P3).
[Pesquisadora: Tu lembrás de ter estudado alguma coisa, de ter lido sobre algum autor, sobre algum assunto, o que é que tu lembrás?]
De autor não lembro muito não (P3).

[Pesquisadora: Tu lembrás de alguns autores, alguns estudiosos...]
Não, não consigo me lembrar nomes (P5).

[Pesquisadora: Tu lembra de alguma teoria, de algum autor que define a deficiência?]
Agora não. No momento não... (P6).

[Pesquisadora: de tudo o que você já leu, assim, na tua trajetória nesses anos todos, você lembra, assim, de assuntos que mais chamaram atenção? Lembra mais de algum autor, além de Mantoan? Algum livro, assim, que você tenha gostado?]
Agora você me pegou (P8).

⁴⁶ P6 comenta que pesquisa na internet, pois o acesso à informação é mais fácil do que por livros, ela afirma: “Porque a internet vai tá aqui, ao meu alcance e livros eu vou ter que comprar, você sabe que é caro, ou procurar em outros estabelecimentos, não tenho tempo, então eu procuro aqui [na internet]” (P6), informação que indica disposição para formação pessoal e de acordo com as possibilidades financeiras do professor.

Parece não ser devidamente reconhecida ou mesmo negligenciada a importância do estudo científico como aspecto central da formação, a exemplo da pouca articulação entre a interação com os aprendizes, e suas possibilidades formativas pelos saberes de experiência, e os da pesquisa científica sobre a deficiência ou a deficiência intelectual, cuja articulação entre ambos é fundamental à formação docente. A maioria das professoras tangenciam respostas que implicam explicar os saberes científicos: mesmo quando tentam refletir sobre eles, recaem exclusivamente em saberes de experiência ou do senso comum, indicando um conhecimento rudimentar sobre deficiência e deficiência intelectual, AEE e processos de ensino-aprendizagem.

A articulação entre essas informações descritas e os resultados da compreensão docente sobre os paradigmas da deficiência, bem como da apropriação conceitual, indica-nos basicamente dois aspectos importantes a considerar: primeiro a relevância de formação continuada mediante pós-graduação ou cursos em outros formatos, porque P2, P7 e P8 são as professoras que apresentam maior participação em cursos e eventos, estão entre as que realizaram maior número de especialização (P1, P7 e P8, cada um com duas especializações), e também estão entre as quatro professoras (P2, P4, P6 e P7, com 6, 7, 9 e 6 anos de experiência, respectivamente) com maior tempo de experiência no AEE. São essas as professoras (P2, P7 e P8) que apresentam BC ao tratar das questões discutidas a partir das entrevistas e as que compreendem a deficiência pelo paradigma da construção social.

O segundo elemento a considerar é o fato de que as professoras que apresentam FC e a categoria PCCS, embora tenham formação continuada, inclusive especializações (P1, P3, P6) e cursos (P4), e todas com mais de 10 anos de experiência na sala regular e com mais de 2 anos no AEE, parecem não reconhecer a importância da formação teórico-metodológica, priorizando quase que exclusivamente a formação pela via da interação e da prática (que não é práxis), em detrimento da fonte de formação nos estudos científicos, ou ainda pela dificuldade de relacionar o acesso à ciência à atuação profissional. Nesse contexto, pensemos também na precarização do trabalho docente cada dia mais intensificada, na desvalorização do professor na nossa cultura, com repercussões na forma como se vinculam e tem ou não acesso aos bens simbólicos, como citado por P6 anteriormente, dentre eles, fontes de aperfeiçoamento do seu trabalho como livros, revistas, cursos e outros bens culturais e estéticos. Nesse sentido, se o ISDI tem direito à educação, o docente também deveria tê-lo em relação à formação continuada e sistemática e a melhores condições objetivas para o seu trabalho.

2. CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Após a análise da compreensão docente a respeito dos paradigmas da deficiência, trataremos sobre a compreensão acerca da DI e as especificidades do desenvolvimento cognitivo dos ISDI. As definições docentes sobre a DI, que se configuram como a categorização da análise, envolvem conceitos como doença e deficiência, com o uso da Classificação Internacional de Doença (CID) e do Quociente de Inteligência (QI), retardo mental, atraso, limitação, déficit cognitivo, dificuldade de aprendizagem, dificuldades no funcionamento cognitivo, no comportamento adaptativo e nos aspectos sociais. Além das categorias, analisamos também a apropriação conceitual, como vemos no Quadro 8.

Como podemos apreender do Quadro 8, elaborado a partir da nossa análise das entrevistas, quatro professoras (P1, P2, P3 e P8) consideram a definição médica da Classificação Internacional de Doença (CID), embora apenas uma delas (P3) a utilize de modo que denomina explicitamente como doença, demonstrando desconhecimento sobre a deficiência intelectual, numa compreensão que mistura doença e deficiência. Quatro delas (P3, P4, P5 e P6) apresentam o déficit cognitivo como característica e o retardo mental como definição, as outras quatro professoras (P1, P2, P7, P8) definem de forma mais clara o déficit cognitivo, tratando-o como limitação, não mais como retardo mental. Duas delas (P3 e P5) demonstram desconhecimento sobre a conceituação da deficiência, na medida em que a confunde com dificuldade de aprendizagem⁴⁷.

Quadro 8 – Conceituação da deficiência intelectual

Categorias	Sujeitos							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Conceituação								
1.1. Mistura doença e deficiência	FC	FC	FC					FC
1.2. Retardo mental (déficit cognitivo)			FC	FC	FC	FC		
1.3. Atraso/Limitação (déficit cognitivo)	FC	BC					BC	BC
1.4. Mistura deficiência com dificuldade de aprendizagem			FC		FC			
1.6. Dificuldades no funcionamento cognitivo/comportamento adaptativo/aspectos sociais		BC					BC	FC

Legenda: P: professora; FC: Frágil Conceituação; BC: Boa Conceituação e EC: Excelente Conceituação.

Fonte: Autoria própria.

⁴⁷ Dificuldades de aprendizagem trata-se de um tema de reflexão interdisciplinar, porquanto se considera um perfil de aprendizagem imbricado por diversos fatores para cada sujeito, que não é identificado pelos instrumentos de diagnóstico, a exemplo dos testes de QI. Assim, pode acontecer que um indivíduo com potencial intelectual, sem diferenciações significativas orgânicas, e com escolarização adequada, revelam dificuldades inesperadas em vários tipos de aprendizagem (aprender a ler, a escrever e a contar; aprender a orientar-se no espaço; interagir socialmente com os seus pares, etc (FONSECA, 2007). Para aprofundamento, ver Fonseca, Vitor da. Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. Rev. psicopedag. vol. 24, n.74 São Paulo. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000200005. Acesso em: 05 out. 2017

Além disso, as professoras (P2, P7 e P8) que anteriormente haviam apresentado predominância em relação ao paradigma da construção social da deficiência, interessantemente apresentam a deficiência enquanto dificuldades na tríade do funcionamento cognitivo, comportamento adaptativo e aspectos sociais, embora ainda mantenham também as definições de atraso (P2), limitação (P2, P7 e P8) e utilize o CID (P2 e P8), apesar de fazê-lo com criticidade (P2), talvez considerando as especificidades dos ISDI quanto à estrutura cognitiva. Isso significa que a concepção de deficiência destas professoras parece interferir na conceituação da deficiência intelectual.

A partir da quantidade de categorias citadas e pela apropriação conceitual em cada uma delas, observamos (Tabela 4) que 72% demonstra Frágil Conceituação, 28% demonstra Boa Conceituação na apropriação conceitual e nenhuma das professoras apresenta apropriação considerada Excelente Conceituação. De modo a analisar a complexidade da compreensão docente sobre a deficiência intelectual, observaremos exemplificações de cada definição sobre a deficiência intelectual.

Tabela 4 – Apropriação conceitual sobre a conceituação da deficiência intelectual

Apropriação conceitual	Sujeitos								Subtotal	
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8		
CONCEITUAÇÃO										
FC	2	1	4	1	2	1	0	2	13	72%
BC	0	2	0	0	0	0	2	1	5	28%
EC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%

Legenda: P: professora; FC: Frágil Conceituação; BC: Boa Conceituação e EC: Excelente Conceituação.
Fonte: Autoria própria.

Vimos no capítulo II que a definição da deficiência intelectual não se limita às condições orgânicas, às classificações, categoria e tipos fundados em quociente intelectual, nem é definida por um único saber. Como intrincada condição, ela é compreendida a partir da relação das especificidades biológicas e socioculturais e melhor entendida sobre a necessidade de apoio. As professoras (especialmente P1, P3, P4, P5 e P6) não parecem compreender desse modo, pois enfatizam a importância e o uso recorrente do CID interligado ao nível de Q.I., além de definir a deficiência intelectual ainda como retardo mental (P3, P4, P5, P6), sem refletir sobre o próprio olhar acerca dos limites intelectuais e a ideia de falta e incapacidade, para focar nas necessidades, destrezas e potencialidades dos ISDI, vejamos:

[Pesquisadora: Vocês realizam na escola reunião e inclui o AEE nessas reuniões? [...] tem alguma discussão assim teórica nessas reuniões de esclarecimento alguma coisa assim?]

Tem, tem sim, a gente trás as síndromes dos meninos e alguma coisa relacionada a eles né?, pra que a gente possa compreender um pouco da realidade deles.”

[Entrevistador: Ai tu pesquisa geralmente aonde sobre as síndromes?] “Entrevistado: Internet.”

[Entrevistador: tem algum site assim que tu gosta mais ou...?] “Entrevistado: Não, eu entro, *eu pego o CID da criança e a partir disso eu vou procurar saber o que aquele CID, e eu começo tirar na internet, textos, apostilas para que eu possa conhecer* (P3).

[Pesquisadora: É e o que é que tu sabe sobre deficiência intelectual? Tem alguma definição também que você conheça?]

Bem a deficiência intelectual ou retardo mental que a gente vê hoje né?, É uma diminuição na verdade na parte cognitiva (P3).

[Pesquisadora: Primeiro eu queria saber, por que ele tem sido atendido por você?]

Bem, a quatro anos atrás quando ISDI3 entrou na escola, a gente tinha pouquíssima experiência sobre isso, e não sabia o caso (ISDI3), nós sabíamos que ISDI3 tinha dificuldade na aprendizagem, que não conseguia absorver o que se era trabalhado, e que por mais que se repetisse, ISDI3 tinha muita dificuldade, então o primeiro momento foi a gente continuar ISDI3 na sala do AEE, mesmo sem tanta experiência, *mas encaminha-lo pra o CAPS, que é o que normalmente a gente faz*, e depois de dois anos, dois anos, foi que a gente veio ter, dois não... três anos, quase três anos..., foi que a gente veio ter um retorno do CAPS em relação a ISDI3, colocando que ele tinha retardo mental moderado [...] *O laudo só vem constatar, confirmar, o nosso diagnostico*, e a gente não deixa de trabalhar com ela, para que ela possa ter avanço [...]” [Pesquisadoras: Porque tu achas que demorou tanto [o atendimento, Joselma?]

“Porque tu acha que demorou tanto eu não sei lhe responder não, porque o que a escola poderia fazer, a escola fez, se ele tivesse condições de ir para um médico particular isso rapidinho teria sido solucionado, como ele não tinha teve que esperar que o CAPS fizesse esse trabalho, esse estudo, *essa avaliação pra poder encaminhar pra gente*” (P3).

[Pesquisadora: Quais são as características dos indivíduos em situação de deficiência intelectual?] A gente percebe muito, a falta de atenção, o desinteresse, *cria situações muitas vezes agressivas*, não aceita, vamos dizer, que não fez bem aquela determinada atividade [...] falta muito, essa frequência irregular, como não consegue alcançar algo que é colocado na sala de aula, ele num tem interesse [...] por exemplo, pelo o que eu vejo numa aluna que tenho aqui, *ela sempre se recusa a realizar as atividades, a participar, é uma rejeição dela, como diz “eu não sei, também não me interessa”* (P6)

Embora as professoras demonstrem busca por formação e conhecimento que auxilie seu trabalho no AEE, as buscas são orientadas pelo CID, numa perspectiva médica. A conceituação de P6, por exemplo, que mistura deficiência intelectual com doença mental, inclusive talvez pela ausência de compreensão produz erro no encaminhamento porque recomenda o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) para o isdi frequentar, centro que atende doença mental e não deficiência intelectual (a não ser q o sujeito tenha ambos), além disso, P6 cita características dos ISDI como agressividade, destoante do grupo que compõe sua turma, por se recusar a fazer o proposto. A deficiência é conceituada pelo tipo de desempenho do aluno em relação às tarefas escolares e não pela dimensão estrutural e funcional. Ademais, vemos equívoco de caracterização da deficiência intelectual porque costumam apresentar

mais apatia ou dispersão, do que propriamente agressividade, diferentemente da recusa de saber, aspecto central na conceituação da deficiência (BATISTA; MANTOAN, 2006).

P2 e P7, quando conceituam a deficiência intelectual, possuem uma visão crítica a respeito da supervalorização da ciência médica em detrimento da pedagógica, tanto no diagnóstico, quanto nas ações educacionais, como ilustramos:

[Pesquisadora: Dessa definição que considera esses pontos da vida da pessoa, tu concorda? O que é que tu acha dessa definição?]

Primeiro, ela é feita por médicos. Não por professores. A gente meio que se subordina a questões clínicas. São psiquiatras que elaboram isso [...] e na prática mesmo em sala de aula, a gente se depara com situações que você diz “Uau”. O potencial dessas pessoas em situação de deficiência vai muito mais além. [...] Dessa definição. Recebi um caso, uma garota com autismo e deficiência intelectual severa, de acordo com o laudo. Mas que chegou aqui, deu um cartaz e ela leu. [...] De acordo com as definições, uma pessoa com deficiência intelectual severa não poderia fazer isso. Aí como é que a gente classifica esse ser humano? [Pausa] Como é que você avalia esse ser humano? [...] Quer dizer, onde é que tava o problema? Na estrutura, ou na funcionalidade? Tava na funcionalidade. A partir do momento que foi mediado de uma forma que ela pudesse se autocorriger, ela fez. Mas no laudo dela tem que ela tem deficiência intelectual severa. E mais, o laudo ainda diz que ela é plenamente incapacitada para a vida independente autônoma. [...] Quer dizer, qualquer pessoa que ler, qualquer professor que ler vai acreditar que ela é incapaz de aprender. E ela é plenamente capaz de aprender. Na escola ela surpreendeu. Os professores ficaram encantados com ela (P2).

[Pesquisadora: Em relação à deficiência intelectual, especificamente, você conhece alguma definição, algum conceito do que seria deficiência intelectual?]

Eu discordo muito do CID do retardo mental que é usado até hoje. Acho que é um termo pejorativo, mas quando vem logo para a escola vem com um... [...] A deficiência intelectual já é mais suave, né? Mas o meu conceito é aquela pessoa que tem um déficit cognitivo, né? Uma dificuldade. Ela precisa de um tempo maior para aprender, na minha opinião. [...] Então, eu acho, assim, realmente existe um déficit cognitivo sim, precisa de um tempo maior, mas isso aí as intervenções metodológicas... (P7).

As professoras parecem compreender que a função docente é intervir construindo possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, por isso fazem uma leitura crítica de laudos e diagnósticos médicos que desvinculados do contexto socioeducacional provocam visão naturalista e fatalista (VERAS, 2007; FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010). P7 ainda afirma a importância da dimensão subjetiva em relação ao uso de expressões inferiorizantes e excludentes; afirma sua definição, conceituando-a como dificuldade e identificando o déficit cognitivo e as especificidades dos ISDI, como o ritmo de desenvolvimento, embora saibamos que não se trata apenas disso, a exemplo dos aspectos funcionais (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010).

Outras professoras, como P5, ainda demonstram conceituar a deficiência intelectual como característica inerente a todo sujeito, como dificuldade de aprendizagem no sentido do

senso comum e não da conceituação científica (FONSECA, 2007), mas acaba contradizendo-se ao abordá-la como doença ou síndrome, inclusive com viés reabilitador e generalizante, como afirma:

[Pesquisadora: Aí, o que tu lembrás mais que tem nesse módulo, que tu tem lido?]
Fala das antigas nomenclaturas conforme eu disse, fala de algumas deficiências, deficiente mental grave por exemplo, ele fala sobre isso, e como eles reagem, os tratamentos, como deveriam ser feitos esses tratamentos. *Como eu digo a você que tenho essa deficiência, porque eu acho que nós todos temos uma deficiência, essa é a minha.* Pronto as vezes eu tenho que recorrer, pronto, eu fiz uma pesquisa com (ISD), eu li, mas se você me perguntar eu já... mas acho que talvez é a idade né? [...] Eu tenho essa dificuldade que eu acho que isso é... e com números eu não tenho essa dificuldade, nunca tive, sempre me dei bem nos cálculos, mais aí que está né, por isso que eu digo a você, quando eu dou a chance [...] *Você tem três alunos que não conseguem eles chegaram ali, principalmente alunos que chegaram no quarto ou quinto ano, e não conseguem ler, tem alguma coisa por trás disso, tem alguma coisa atrás, algum tipo de deficiência, mesmo que não seja grave, mas a gente deve ter...* eu acho que a sala tem que ter um olhar sobre ele e ajuda-lo, porque as crianças vão ficando né... e é como eu digo a você, *eu tiro por mim, eu também tenho essa deficiência de ler uma coisa e as vezes não captar muito*, por isso, eu sempre tenho ele lá guardado, para sempre acessar quando necessário. É claro que temos a internet volta e meia, *para pesquisar uma nova doença, uma síndrome e pega vários...* (P5).

Entre as oito professoras, três (P2, P7 e P8), as que anteriormente apresentam predominar o paradigma da construção social, demonstram aproximar sua compreensão da deficiência enquanto dificuldade no funcionamento cognitivo, no comportamento adaptativo e nos aspectos sociais, como exemplo P2. Mesmo sabendo-se da inexistência de um conceito científico interdisciplinar para esta deficiência (BATISTA; MANTOAN, 2006). Segundo a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AIDDS)*, os ISDI apresentam dificuldades significativas a respeito do funcionamento cognitivo e a pelo menos dois aspectos do comportamento adaptativo quanto às habilidades conceituais, sociais e da rotina prática e essas dificuldades se manifestam antes dos 18 anos, durante o período do desenvolvimento (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010; BATISTA; MANTOAN, 2006), o que converge com os discursos destas professoras.

Embora P2 utilize ainda expressões como incapacidade, déficit e falta, tenta articular saberes científicos a sua análise e parece problematizar sua concepção, quando afirma que se confunde com alguns termos reconhecendo fragilidade teórica. Apesar da definição ainda não muito clara e objetiva, P2 parece usar definição da AIDDS sobre a deficiência intelectual, inclusive exemplificando cada um dos aspectos, vejamos:

[Pesquisadora: E da definição da deficiência no geral? Você usa alguma definição pra fazer o teu trabalho? E porquê?]

A de Vygotsky eu acho muito interessante. [Pesquisadoras: Fala sobre o quê?] “Sobre essa questão dos três pilares [sobre os quais ela define a DI], né? Da incapacidade, do déficit, e da falta. Mas eu me confundo com alguns termos (P2).

[Pesquisadora: Porque tu acha interessante essa definição que ele dá?]

Porque ele aborda essa questão social, entendeu? [...] A questão da mediação pra ele é muito forte. E realmente, na prática isso se destaca (P2).

[Pesquisadora: E sobre deficiência intelectual? É... que é que tu sabe sobre isso?]

“Tem três áreas, se eu não tiver enganada, *tem três áreas que são definitivas, ou definidoras da deficiência intelectual, que é a questão da vida diária, questão de funcionalidade e questões sociais.* [...] Tá relacionado aos atrasos e as perdas, né, que ele tem. [...] Ao convívio, à interação social, que aquela pessoa ela não pode sair sozinha, ela não é empoderada. Por exemplo, ninguém vai deixar, o sujeito com deficiência intelectual ir ao banco, abrir uma conta. Tem aí vários casos de pessoas com Síndrome de Down que pra casar é uma briga, porque a família não quer. Ela quer proteger. É como se ele não pudesse sair do ninho e ter uma vida social ativa, plena. A família tem sempre que tutelar. Tá sempre debaixo da tutela e da proteção da família. Num pode tomar decisões. Socialmente ele tem. [...] [outro ponto] Funcional, né? A questão de memória, concentração, raciocínio. Tá tudo meio que interligado, né? *Socialmente ele fica meio que impedido de participar na escola, ele num tem uma função, num tem um trabalho...* Relacionado ao fato de acreditarem que ele não aprende. Tanto é que claro que ele aprende” (P2).

Nenhuma das professoras definiu a deficiência intelectual pela necessidade de apoio (ver capítulo II), conceituação que se contrapõe à classificação baseada no quociente intelectual, rejeitando a ideia de grau, de limites, de falta ou incapacidade, o que nos faz afirmar que temos um olhar muito incisivo na classificação e muito evasivo para dar suporte aos sujeitos, mesmo sabendo-se que a constituição cultural do ser humano demanda, necessariamente, a mediação da cultura. Inclusive com o olhar para o sujeito a partir dos “lugares de vida”, intervindo, portanto, em função das necessidades, interesses, destrezas e potencialidades dos sujeitos, delimitando as ações pedagógicas com referência ao que seus estudantes vão manifestando ao longo da realização das propostas didáticas (PINO, 2005; FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010; PEREIRA; FIGUEIREDO, 2017). A seguir, trataremos mais detalhadamente acerca da definição da deficiência intelectual, abordando a compreensão sobre a caracterização.

Segundo Figueiredo, Poulin e Gomes (2010), a caracterização da deficiência intelectual, fundamentada na Epistemologia Genética de Piaget, juntamente com pesquisas já realizadas na área (ver cap. II) revelam a similaridade estrutural e a diversidade funcional quanto à inteligência e ao funcionamento cognitivo, que, por sua vez, envolve os aspectos estruturais e funcionais do desenvolvimento. Considerando os aspectos estruturais como as “lentes”, os modos como o sujeito lê o mundo, e os aspectos funcionais como as mobilizações do sujeito em relação aos seus instrumentos de conhecimento (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010), identificamos subcategorias exploradas nas entrevistas, conforme Quadro 9.

Quadro 9 – Caracterização da deficiência intelectual

Categorias e subcategorias	Sujeitos								Total
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	
Caracterização do desenvolvimento cognitivo Aspectos estruturais e funcionais do desenvolvimento	FC	FC	FC	FC	FC	FC	FC	FC	8
1. Diferença quanto ao aprendizado lento			FC	FC	FC	FC	BC	FC	6
2. Oscilação		BC	FC	FC	FC	FC	BC	BC	7
3. Diferença entre idades cronológica e mental diferentes	FC	BC		FC		FC	BC	BC	6
4. Semelhança com demais indivíduos			FC	FC					2
5. Necessidade de material concreto	FC	BC	FC	FC	FC		BC	EC	7
6. Metacognição		BC							1
7. Representação de mundo: leitura e escrita	FC	BC	FC	FC	FC	FC	BC	BC	8
8. Representação de mundo: Linguagem oral	FC	BC	FC	FC	FC	FC	BC	BC	8
9. Representação de mundo: Linguagem matemática			FC					BC	2
10. Atenção	FC	BC	FC	FC	FC	FC	BC	BC	8
11. Memória	FC	BC	FC	FC	FC	FC	BC	BC	8
Total	7	9	10	10	8	8	9	10	

Legenda: P: professora; FC: Frágil Conceituação; BC: Boa Conceituação e EC: Excelente Conceituação. Os espaços em branco na subcategoria metacognição indicam desconhecimento, sobre os demais espaços indicam ausência da categoria no discurso da professora.

Fonte: Autoria própria.

De modo a analisarmos mais especificamente a apropriação conceitual das professoras, elaboramos a Tabela 5 com base nas categorias já tratadas ao longo do capítulo, a saber FC, BC e EC. Vejamos:

Tabela 5 – Apropriação conceitual sobre a caracterização da deficiência intelectual

Apropriação conceitual	Sujeitos								Total
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	
CARACTERIZAÇÃO									
FC	7	1	10	10	8	8	1	2	47 65%
BC	0	9	0	0	0	0	8	7	24 33%
EC	0	0	0	0	0	0	0	1	1 2%

Legenda: P: professora; FC: frágil conceituação; BC: boa conceituação e EC: excelente conceituação.

Fonte: Autoria própria.

A partir da quantidade de categorias citadas e pelo tipo de apropriação conceitual em cada uma delas, a análise da Tabela 5 mostra que 65% apresenta Frágil Conceituação, 33% demonstrou Boa Conceituação e 2% apresenta Excelente Conceituação – apenas uma professora. De modo a analisar a complexidade da compreensão docente sobre a deficiência intelectual, observaremos exemplificações de cada característica sobre a DI, analisando a caracterização da deficiência intelectual a partir das subcategorias dos aspectos estruturais e funcionais. De modo geral, somente uma professora (P8) citou e comentou alguns conceitos

científicos relacionados aos aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo dos ISDI, nos discursos das outras sete professoras os aspectos funcionais apenas surgem em relatos de situações de ensino-aprendizagem com os ISDI e predominantemente a partir de uma apropriação conceitual considerada como Frágil Conceituação.

Além disso, a maioria das professoras não apresenta conhecimento sobre os períodos do desenvolvimento, sobre os conceitos de adaptação, equilíbrio, assimilação, acomodação, e sobre a similaridade da gênese do conhecimento com os sujeitos ditos normais, no que se refere à continuidade dos níveis evolutivos e as invariantes funcionais. Também não mencionam a não espontaneidade no alcance do estágio operatório concreto e de que não alcançam o estágio operatório formal. Todavia, algumas professoras já citam algumas dificuldades que os ISDI apresentam em seu desenvolvimento. Elas apresentam como características do desenvolvimento cognitivo dos ISDI: aprendizado lento e oscilação, idades cronológica e mental diferentes, semelhança com os demais indivíduos em destrezas e necessidade de material concreto nas situações de ensino-aprendizagem.

Exemplificaremos os três primeiros aspectos, já que os dois últimos foram inseridos no capítulo na análise de outras categorias. O aspecto da lentidão, citado por todas as professoras e o aspecto da oscilação (apenas P1 não o citou), parecem ser compreendidos pelas docentes pelo caráter instável dos ISDI no uso dos seus esquemas cognitivos com a atividade do saber. Nesse sentido, parece que os ISDI desenvolvem os esquemas que permitem a conceituação, mas aparentemente não conservam esses esquemas, o que provavelmente origina a dinâmica desse desenvolvimento circular e instável (FIGUEIREDO; POULIN, 2008). Vejamos os trechos das entrevistas:

[Pesquisadora: Como é o desenvolvimento e a aprendizagem desses indivíduos? Como que acontece?]

Muito lenta! E as vezes a regressão, tem horas que elas estão lá em cima, de repente elas caem. [Elas têm] aprendizagem lenta em relação às outras pessoas

[Pesquisadora: Você vê semelhança em relação à aprendizagem dos ISDI e dos indivíduos que não estão em situação de deficiência?]

Não (P6).

[Pesquisadora: Você disse, assim, que elas aprendem um pouco de forma mais demorada, né isso? Tem mais alguma coisa que você poderia falar sobre o desenvolvimento, sobre como essas pessoas aprendem?]

Claro que tem fundamentação teórica, não lembro quem foi que disse. Mas a prática também diz isso: com aulas expositivas eu acho muito difícil. Eu não vou usar a palavra impossível, porque é muito forte, aprender só com você falando, né? *Tem que ter o concreto. Eles precisam tocar, sentir, ver.* Eles aprendem por associação, na minha opinião, sabe? E essa aprendizagem é bem gradativa, mas ela acontece, não é bem a palavra que eu queria usar, não é lenta, não, não era a palavrinha que eu queria usar, mas tudo bem. Aí, mas precisa do concreto, do ver,

sentir. Então, tudo o que é muito abstrato... *Porque eles têm dificuldade com ideias abstratas. Já é uma característica marcante da deficiência intelectual.* E se você fica tentando dar ordem, que é o que muitas vezes acontece na sala regular. Eles estão ali, mas não estão conseguindo pegar nada, porque com a explicação sem recurso. Se fosse no contexto de uma sala regular, precisaria de uma maquete, precisa de algo palpável para eles entenderem, começar a entender, compreender o contexto, né? (P7).

[Pesquisadora: O que você sabe a respeito da atenção nos indivíduos em situação de deficiência intelectual?]

Acho que é isso: *para a gente conseguir concentrar ali naquela atividade preciso de muitos recursos visuais, muitos recursos de chamar a atenção dela a partir do que ela gosta de fazer*, foi um recurso que despertou o interesse e a atenção dela é limitada, né? (P7).

[Pesquisadoras: E em relação à memória?]

A memória justamente, né? *Essa memória que oscila.* Tem hora, lembra, às vezes, de coisa que... [Aconteceu há muito tempo...] “É. E, às vezes, a gente está aqui, daqui a cinco minutos dizemos. Um exemplo, se tem um “a”. Aí que letra é? É um “a”. A gente estuda o “a” e tudo. *Quando é no outro dia, se a professora mostrar que letra é, ela não sabe mais, entendeu?* (P7).

Vemos que as professoras parecem reconhecer esse aspecto da lentidão e oscilação. Por exemplo, P6, numa perspectiva de comparação com os ditos normais, cita a lentidão e a oscilação dos ISDI. P7 cita a dificuldade dos ISDI quanto à lentidão, além de indicar estratégia pedagógica com uso de tecnologia assistiva. E ainda relaciona os aspectos da atenção, necessidade de uso de material concreto articulado às preferências do ISDI, memória e oscilações, exemplificando com situações escolares a dificuldade que os ISDI sentem.

A respeito da percepção docente sobre a lentidão, é importante recordarmos que Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) alertam sobre essa interpretação. Em primeiro lugar porque ainda é pouco conhecido o ritmo de construção da estrutura cognitiva dos ISDI. Em segundo lugar, porque existe uma divergência de interpretação. Inhelder (1963) defende a existência de uma lentidão gradual, com uma falta de acabamento deste desenvolvimento cognitivo, já Paour (1988), Poulin (1989) entendem a possibilidade de haver longas fixações (temporárias ou definitivas) durante o período pré-operatório do pensamento, talvez produzindo a dificuldade dos ISDI em utilizar os próprios recursos cognitivos para desenvolver espontaneamente o pensamento operatório concreto (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010).

A respeito da comparação da idade cronológica entre os ISDI e os sujeitos ditos normais, Figueiredo (2012) a explica a partir da teoria estrutural-diferencial⁴⁸, que relaciona as diferenças de Q.I. às diferenças entre esses sujeitos, produzindo, assim, uma compreensão dos ISDI como sujeitos ditos normais de idade menor, isto é, concepção pela infantilização.

⁴⁸ Para aprofundamento, ver: FIGUEIREDO, R. V. de. *Leitura, Cognição e Deficiência Mental*. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

Observamos que P7 indica concepção de que os ISDI parecem ter uma idade mental diferente da idade cronológica, ao ressaltar o comportamento infantil do ISDI7, inclusive parece se empenhar em retirar esse comportamento dela, como vemos abaixo.

[Pesquisadora: Entendi. Quais outras características que você consegue enxergar nos indivíduos que estão em situação de deficiência intelectual? O que mais você vê de característica?]

Eles têm comportamento infantil, não é? A gente tem uma aqui que já é adulta [...] Ela nem deveria mais estudar nessa escola, mas ela tem comportamento infantil, gosta de caderno da Hello Kitty, da bolsinha dela cor de rosa. Ela já é uma adulta, mas é infantil. Aí o que a gente tem de fazer? Não podemos alimentar isso, porque, senão, ela não vai sair desse estágio nunca, não é? Então, ela gosta... Até o jeito de falar dela é de criança, mas ela já é adulta na idade dela, mas, se eu fico o tempo todo na escola, mas a idade mental dela é tal, a idade etimológica não é. E se a gente alimentar isso, ficar fazendo com que ela participe de festinhas de coelhinho, essas coisas, ela não vai avançar. Então, cabe muito da intervenção pedagógica. Ela precisa ir para uma escola, né? Ela precisa respirar outros ares, sair desse contexto, mesmo que ela tenha um comportamento infantil lá, em outra, mas com o tempo ela vai amadurecendo, mas, se não partir da gente, né? (P7).

P7 atrela a infantilização à caracterização da deficiência, todavia a infantilização resulta da superproteção nas interações sociais e pode ocorrer com todos os sujeitos, não apenas com os ISDI. Tal visão pode ser consequência da teoria estrutural-diferencial, já citada, que advoga o desenvolvimento cognitivo dos ISDI como sendo diferente dos indivíduos que não estão em situação de deficiência, quanto aos aspectos estruturais. Ideia que motiva a comparação da idade cronológica entre esses indivíduos, reforçando a afirmação de que os ISDI um atraso de desenvolvimento e que desconsidera a similaridades nos aspectos estruturais de ambos os sujeitos (FIGUEIREDO, 2012).

Quando questionadas sobre as similaridades nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, duas professoras (P3 e P4) citam semelhanças quanto à avanços, destrezas e conhecimento de mundo ou leitura do cotidiano, que não envolva saberes escolares (provavelmente saberes ligados às FPS). Todavia, um trecho da entrevista com P3 ilustra que, mesmo ao apontar similaridade no desenvolvimento, recai na ideia de comparação inferiorizante. Ademais, nos parece que a ausência de conhecimento científico, fortalece o princípio do preconceito e a pedagogia da negação. Vejamos:

[Pesquisadora: Tu vês, assim, no modo como eles se desenvolvem, no modo que eles aprendem, tu vês semelhanças, tu vê diferenças em relação às outras pessoas?]
Com certeza, em alguns aspectos, que cada um tem suas habilidades, em algumas coisas eles podem avançar bem mais, do que as crianças ditas normais, *tem criança que desenha perfeitamente, tem criança que no jogo, ele consegue avançar rapidamente, em relação a outras crianças ditas normais* (P3).

Quanto aos aspectos funcionais do desenvolvimento, é importante retomar que se configuram tanto como a ação do sujeito diante das ferramentas intelectuais disponíveis, quanto pela sua posição na relação com os saberes e o outro – inclusive tendo interface com o engajamento com o saber ler/escrever -, a partir das estruturas cognitivas e de tais ferramentas (NASCIMENTO; MOTA ROCHA; OLIVEIRA, 2016). Em relação a esses aspectos, uma professora comentou sobre a metacognição (P2) e, no geral, as professoras se referiram à atenção, memória e representação de mundo.

No aspecto da metacognição, os ISDI sentem dificuldade em apelar para suas estratégias de autorregulação tendendo a repetir a mesma estratégia mesmo que ineficaz (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010). Característica que P2 timidamente parece compreender. Das oito professoras, é a única que cita o termo e afirma conhecê-lo, estendendo-o à habilidade de representação do mundo, conceituação e à estratégia da associação de ideias, no entanto, parece se equivocar na medida em que admite a metacognição como aspecto estrutural e não funcional - embora não nos deixa claro sobre o que significa o termo estrutural. Vejamos:

[Pesquisadora: O que é que tu lembras sobre metacognição?]

Esse ponto, né, *da estruturação do conceito e associação de ideias que pra eles é um pouco difícil de realizar, porque o comprometimento intelectual muitas vezes é estrutural* e compromete aquela parte do cérebro que deveria realizar essa função, ou ser a base pra a realização dessa função. Muitas vezes como não há uma mediação adequada, esse comprometimento se acelera e esse atraso se acentua. Não avança [...] Há uma estagnação nesse desenvolvimento com uma mediação inadequada (P2).

Tal como vimos no capítulo II, a linguagem possui funções de comunicação, de organização e desenvolvimento da atividade psicológica humana, pois internaliza signos e transforma em consciência. O processo de significação (o sentido da linguagem) alia a cognição à linguagem, esta considerada como lócus de (produção de) representação. (MORATO, 2000). Nesse contexto, outra característica bastante representativa dos ISDI, comentada pelas professoras, é a dificuldade quanto à representação de mundo (linguagem oral, leitura, escrita e matemática). Quanto ao conceito da linguagem, Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) indicam as dificuldades dos ISDI em organizar o pensamento e se expressar oralmente, ao descrever acontecimentos, compreender e interpretar textos escritos etc., enfim, de operar no nível das representações mentais.

Exemplificações sobre isso podemos notar nos trechos a seguir, nos quais P3 expressa as características que percebe nos ISDI, definindo a linguagem oral como comprometida

mediante a dificuldade de organizar as informações; P1, mesmo que com uma definição superficial da atividade cognitiva do saber, uma visão adultocêntrica sobre os saberes dos ISDI, como se fossem insignificantes, simples, banais, ela expõe a dificuldade nos processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

[Pesquisadora: Quais as características que tu vê, nesses sujeitos que estão em situação de deficiência intelectual?] No contexto da questão, P3 afirma: [...] *a fala às vezes é comprometida* [...] tem hora que (nome do ISDI), fala que nem ele entende (P3).

[Pesquisadora: Quando você diz assim: deficiência no cognitivo; se refere a que? O que você vê nele?]

Cognitivo é a questão, assim, como eu já disse a você, o entendimento. O entendimento que ele consegue entender, mas tem coisas que não. Entendeu? Por exemplo, a questão mesmo da leitura, né? Eu digo: (ISDI1)! Ele está com nove anos, vai fazer nove anos. Então, assim, a questão da leitura e da escrita que pesa muito também, né? A questão da leitura e da escrita, porque a gente vê o avanço pouco, né? Agora que ele conhece, identifica a lettrinha “a” (P1).

[Pesquisadora: Por exemplo, quando você diz que eles têm limitações na cognição, como é que tu enxergas isso na prática?] [...] *eles têm mais dificuldade quando parte pra leitura, escrita, até mesmo na parte da contagem, do trabalho com numerais, e que a gente precisa sistematizar mais (P3).*

Quanto ao aspecto da atenção, as professoras P3 e P8 tratam sobre a dificuldade dos ISDI no processamento da informação, pois afirmam que eles demoram a processar a informação nas interações sociais verbais, o que podemos ver a seguir.

[Pesquisadora: Certo, e o que é que tu pretendes a partir desse plano com ISDI3?] No contexto da questão, P3 afirma: *A gente sabe que tem outras operações mais complexas, como a subtração e a divisão, complexas demais com muitas informações. E você sabe que muita informação pra uma criança que tenha deficiência intelectual complica mais um pouco (P3).*

[Pesquisadora: Por exemplo, quanto à atenção, o que você lembra, assim, de como é a atenção dele (ISDI8), como é essa dificuldade para ele?]

A gente está falando uma coisa e ele está olhando lá para o outro lado. Aí pergunto uma coisa, ele responde outra, porque não está ouvindo nem acompanhando o raciocínio que a gente está dando. Desatenção, né? E ele é assim mesmo, a gente está aqui ensinando o menino, se passar um menino com uma bola lá, aí ele vai com a bola lá. Se passar um menino, oh, tia! O que é isso? Quem foi que entrou? Aqui mesmo a gente escuta o barulho do portão. Ele está fazendo, aí alguém entrou, não sei o que, quer dizer, já vai desviar a atenção totalmente, sabe? (P8).

P3, embora desconheça saberes científicos a esse respeito, identifica a dificuldade do ISDI na resolução de um problema que envolva muitas informações de uma só vez. P8, por sua vez, comenta sobre dispersão, atenção e processamento de informação mediante situações vivenciadas. P8 exemplifica situação de dispersão quando comenta o olhar do ISDI

direcionado para outros acontecimentos e espaços que não os relacionados à atividade proposta. Além disso, parece perceber a dificuldade de ISDI8 em manter-se atento, compreendendo de modo espontâneo as solicitações ou as tarefas que se espera dele, escolhendo também o que é essencial para a atividade que está sendo comentada pela professora. Ou ainda, percebe a dificuldade do ISDI quanto ao processamento de informação quando comenta sua dificuldade de encontrar e compreender o sentido da tarefa proposta, mantendo-se focado ao longo da resolução de problemas.

O aspecto da memória exige o uso constante das estratégias cognitivas como a codificação, a recuperação da informação, o reagrupamento e a repetição interna. Como os ISDI sentem dificuldade em codificar e conservar aprendizagens novas, além de reutilizar informações estocadas na memória de longo prazo, pode ser que os ISDI não conservem na memória de trabalho as informações essenciais e, conseqüentemente, as perca, não completando a sua estocagem da informação, não podendo recorrer a elas quando precisarem (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010). P3 e P7 citam a dificuldade dos ISDI quanto à memória, refletindo sobre os impactos em relação aos processos de ensino-aprendizagem.

[Pesquisadora: E sobre a memória deles, tu sabes de alguma coisa...] Como é difícil para eles chegarem a compreender, pra eles conseguirem aprender em determinadas situações, como é difícil. *Você trabalha um... como eu fazia com (ISDI3) no início, você trabalhava um grafema com (ISDI3), quando (ISDI3) chegava no outro dia, não sabia mais* nem o que tinha sido trabalhado. Trabalhava um jogo com (ISDI3), para ver se através do jogo, a gente conseguia, pra ver se ele começava a se interessar, e aprender alguma coisa, chegava no outro dia... nada (P3).

[Pesquisadora: Entendi. E quanto aos objetivos, o que você tem objetivado, assim, com o trabalho com ele (ISDI8)?] Durante esse ano? Objetivo primeiro: a gente garantir para ele o direito dele aprender a escrever o nome completo, que é um dos primeiros direitos, né? Que uma criança tem. Esse a gente tem focado bastante desde que ele entrou aqui, *mas também a questão de ampliar um pouco mais a atenção dele, a concentração, a memória, principalmente, porque a gente vê que ele tem... Muitas vezes, não lembra, principalmente de coisas recentes.* A gente tem focado muito mais nisso (P8).

P3 apesar de considerar os interesses do ISDI para motivá-lo e chamar sua atenção nas situações de ensino-aprendizagem, parece relacionar essa dificuldade somente à atenção e à memória, sem problematizar, por exemplo, o trabalho isolado com os fonemas, que, inferimos, esteja fundamentado na perspectiva de alfabetização como sistema de códigos. Resta saber se as dificuldades citadas por P3 é dos aspectos funcionais do ISDI ou da intervenção educativa inadequada, na medida em que a estocagem da informação na memória de longo prazo pressupõe o significado (SMITH, 1999), o que não é possível pelo ensino

descontextualizado do fonema, dependendo, portanto, do nível psicogenético do sujeito, da relação grafema-fonema, da consciência fonêmica ou da fonetização do sujeito. P8 parece entender o trabalho com os aspectos funcionais como função do AEE e direito dos ISDI, tal como o direito a aprender a escrita do nome. Nesse contexto, enfatiza, a dificuldade de memória à curto prazo do ISDI8, inclusive afirmando que está intervindo em relação a isso.

A partir dos dados analisados, observamos que prevalece a categoria de transição PCCS, o que provavelmente influencia as definições da deficiência intelectual, pois concepções da perspectiva da medicalização, as professoras não citaram categorias da Psicanálise (recusa de saber) e apenas três (P2, P6 e P7) tem definição que se aproxima da AIDDS. Em relação aos aspectos funcionais, nenhuma das oito professoras citaram as autorregulações, explorando o conceito de metacognição pelos saberes científicos e com precisão, nem comentaram sobre a estratégia da transferência de conhecimento.

Observamos que as professoras identificam de modo reduzido as regularidades que as pesquisas científicas já apontaram sobre o desenvolvimento cognitivo dos ISDI. Apesar de todas já trabalharem no AEE há, pelo menos, dois anos, e quatro delas terem experiência por mais de cinco anos, parecem desconhecer sobre a construção inacabada ou da necessidade de intensa mediação quanto ao período operatório. Não citam o falso equilíbrio e a viscosidade genética que os ISDI parecem conviver quando iniciam algum engajamento na construção de estruturas operatórias concretas, nem o não alcance o período das operações formais.

Com vimos neste capítulo, a respeito da formação das professoras, o interesse e a busca pela formação, a participação em eventos e a realização de cursos e especializações, parecem ser fatores que não influenciam significativamente a compreensão docente, a ponto de ampliar conhecimento sobre a deficiência e a deficiência intelectual. Portanto, notamos a predominância da FC de cinco professoras e nenhuma delas com EC. Assim não reconhecem nem dissertam, com precisão, a partir de conceitos e paradigmas científicos, sobre as especificidades do desenvolvimento cognitivo dos ISDI, embora citem alguns aspectos, majoritariamente, pela interação com os sujeitos e os saberes de experiência, por sua vez, insuficientes em termos de desenvolvimento e aprendizagem para uma apropriação conceitual das professoras de melhor qualidade e sua decorrente mediação mais qualificada.

Questionamos “Sobre a deficiência intelectual, especificamente, tem alguma coisa que você ainda queira aprender?”, a qual P7 responde: “Como a necessidade sempre é maior na deficiência intelectual, a gente está sempre estudando mais sobre deficiência intelectual” (P7). Diante desse discurso, problematizamos: Como os estudos da formação têm sido realizados?

Quais conteúdos, autores e paradigmas têm sido priorizados? O que tem sido possível compreender em termos de deficiência intelectual a partir deles? Como avaliar e intervir em cada sujeito com desconhecimento ou frágil conceituação? Há contribuições na articulação teórica as ações de mediação docente para os ISDI no AEE? Por que as professoras assumem a condição de que conhecem a deficiência intelectual em termos de desenvolvimento cognitivo? Até que ponto esta condição é internalização do lugar social do professor na nossa cultura, extremamente desqualificado socialmente, sobretudo na escolarização inicial onde há maior precarização do trabalho?

Ainda nos perguntamos: uma vez que a localização das escolas nas quais as professoras participantes da pesquisa trabalham no AEE compreendem as quatro zonas do município de Campina Grande, será que a realidade de outras escolas seria semelhante à das oito escolas participantes? Ademais, a indiferença docente sobre o próprio desconhecimento ou frágil conhecimento da deficiência intelectual, nos paradigmas de construção social e no desenvolvimento cognitivo, pode ser uma importante causa da produção e/ou intensificação das ideias de reabilitação e normalização oriundas da privação cultural, isto é, quando pouco se conhece sobre isso, abrem-se muitas possibilidades para a reprodução do preconceito e a pedagogia da negação com tais sujeitos, por exemplo, pela visibilidade do que lhes falta no desenvolvimento ou na aprendizagem, típica das avaliações classificatórias. A seguir, apresentaremos a análise da compreensão docente a respeito dos fatores extracognitivos.

3. CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE OS FATORES EXTRACOGNITIVOS

Para conhecer a concepção docente a respeito dos fatores extracognitivos do desenvolvimento, extroversão da atenção, inquietude, sugestionabilidade, hesitação, recusa de saber e aspectos socioafetivos, emocionais e motivacionais, analisamos as entrevistas e elencamos as seguintes categorias como apropriação conceitual pelas docentes:

- *Frágil Conceituação* (FC): a compreensão das professoras que demonstram desconhecer os termos relacionados aos fatores extracognitivos, e também não exemplificam características relacionadas ou falas, atitudes, comportamentos dos ISDI, bem como não comentam nenhuma implicação pedagógica quanto aos fatores;
- *Boa Conceituação* (BC): a compreensão das professoras que identificam e descrevem as características dos ISDI relacionadas aos fatores, ou a compreensão das professoras

que relacionam os fatores às implicações pedagógicas em situações de ensino-aprendizagem no AEE, embora não expliquem os conceitos;

- *Excelente Conceituação (EC)*: a compreensão das professoras que explicam os fatores ou descrevem as características dos ISDI, bem como citam ações pedagógicas que os contemplam.

Vejam os dados no Quadro 10 e na Tabela 6.

Quadro 10 – Conceituação dos fatores extracognitivos

Apropriação conceitual dos fatores extracognitivos	Sujeitos								Subtotal	
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8		
FC	3	0	1	1	4	1	0	0	10	25%
BC	2	0	3	4	1	4	2	4	20	50%
EC	0	5	1	0	0	0	3	1	10	25%

Fonte: Autoria própria.

Tabela 6 – Apropriação conceitual sobre a conceituação dos fatores extracognitivos

Categorias e subcategorias	Sujeitos							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
1. Conceituação dos fatores								
1.1. Extroversão da atenção	FC	EC	BC	BC	FC	BC	BC	BC
1.2. Inquietude	BC	EC	BC	BC	FC	BC	EC	EC
1.3. Recusa de saber	BC	EC	EC	BC	BC	BC	EC	BC
1.4. Sugestionabilidade	FC	EC	FC	FC	FC	FC	EC	BC
1.5. Hesitação	FC	EC	BC	BC	FC	BC	BC	EC

Fonte: Autoria própria.

A partir destes dados, analisamos que a apropriação conceitual sobre os fatores extracognitivos se destoa das demais já discutidas neste capítulo. Quando comparamos a conceituação da deficiência intelectual (FC 72%, BC 28%, EC 0%), a caracterização da deficiência intelectual (FC 65%, BC 33%, EC 2%) e a conceituação dos fatores extracognitivos (FC 25%, BC 50%, EC 25%), notamos que as porcentagens da categoria FC se reduzem, e das categorias BC e EC crescem. Embora nenhuma professora tenha citado explicitamente saberes científicos e todas demonstraram desconhecimento sobre o termo “fator extracognitivo”, esse acréscimo parece ocorrer por razão da maior menção das situações de aprendizagem e implicações pedagógicas, provavelmente devido a maior frequência com que as professoras convivem, observam e sentem necessidade de mediar quanto aos aspectos e fatores do desenvolvimento já citados.

Além disso, podemos perceber aproximações entre as concepções de deficiência e deficiência intelectual e como mediam a respeito dos fatores extracognitivos, uma vez que as professoras (P2, P7 e P8) que apresentam a categoria CS (Construção Social) e definem a deficiência intelectual pela dificuldade na tríade do funcionamento cognitivo, comportamento adaptativo e aspectos sociais, não apresentam a categoria FC a respeito dos fatores e predominam as categorias BC e EC. Assim como também parece acontecer com as professoras (P1, P3, P4, P5 e P6) que demonstram predominância na categoria PC (Privação Cultural), que, embora modifiquem sua apropriação conceitual quanto aos fatores, demonstram a maior porcentagem da categoria FC. Isso ressalta a importância da formação acerca das concepções de deficiência e de deficiência intelectual.

A respeito de como as professoras compreendem os fatores e como comentam agir em situações de ensino-aprendizagem com os sujeitos, observemos que, sobre extroversão da atenção, duas professoras (P1 e P5) não explicam e não descrevem características dos ISDI que ilustrem esse fator, apresentando FC, cinco professoras (P3, P4, P6, P7 e P8) demonstram a categoria BC e uma delas (P2) apresenta EC. Vimos no capítulo II que a extroversão da atenção pode ser definida como um fator extracognitivo provavelmente produzido pela condição inferiorizada que sente o sujeito (dimensão secundária da deficiência), podendo gerar dependência extrema (FIGUEIREDO; POULIN, 2008; CAMPOS, 2012). As professoras P2 e P6, por exemplo, se aproximam dessa definição, vejamos:

[Pesquisadora: Tu já notaste que tenha assim notado que ele depende muito de você, como é que tu lida com isso?] Eu... às vezes eu levanto, né?, e vou pegar uma coisa no armário. “- Faça aqui enquanto a tia vai e já volta”, *pra ver se ele consegue fazer sem eu tá ali do lado*. Faço uma pergunta “- E agora, faz o quê?”, *pra estimular ele a pensar sobre, eu evito dar resposta pronta*. Porque aí não há desafio, *desafio tá no questionamento*. Como por exemplo, [...] no lugar de eu dizer “Qual é o número 3?”, e aí eu já to dando a resposta, antecipando a resposta da criança e digo “O que é que vem depois do 2? Vamos relembrar a sequência: um, dois...?” *Dou uma pausa pra que ele pense e dê a resposta*. Só se realmente depois de várias tentativas aí não saiu, eu tô notando que tá *muito tenso* assim, como se tivesse com medo de dar a resposta aí eu dou. Mas primeiro tenho que mediar de várias formas, *questionar* (P2).

[Pesquisadora: Você já percebeu ISDI6 muito dependente de você?] No contexto da resposta, P6 afirma:
Sim [...] *espera que eu dê a resposta ou que eu faça*, mas eu sempre: “- Não. Você! Veja isso aqui”, sempre buscando ela... tirar dela a resposta (P6).

P2 e P6 identificam algumas características dos ISDI como a situação de tensão que demonstram vivenciar, a espera pela própria professora para receber a resposta ou muita ajuda, e até mesmo para a professora fazer aquilo que os solicitou que fizessem. Ambas

parecem reconhecer que as ações docentes podem ser conversar, dar pistas, fazer questionamentos, aguardar o sujeito e evitar antecipar ou dar as respostas imediatamente. P2 ainda indica a possível causa: temer o erro, relacionada à importância da opinião do outro, e também cita questões como desafios, para orientar o planejamento e a avaliação, ações metacognitivas, tratando como necessário o ato de utilizar os próprios recursos internos, sem necessariamente aguardar a professora ou depender e ponderar excessivamente a opinião do outro, portanto, tentar realizar o que foi solicitado mesmo sem a sua presença, como P2 afirma: “pra ver se ele consegue fazer sem eu tá ali do lado”.

A respeito da inquietude, uma professora (P5) não explica e não descreve sobre o fator, apresentando FC. Quatro professoras (P1, P3, P4 e P6) demonstraram a categoria BC e três delas (P2, P7 e P8) apresentam EC. Como mais um fator extracognitivo, a inquietude se traduz como dispersão, constantes deslocamentos e comportamento de fuga nas situações de ensino-aprendizagem, gerados possivelmente pelas relações afetivas ou intelectuais problemáticas com o meio social (FIGUEIREDO; POULIN, 2008; FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010). As professoras que percebem esse fator, por exemplo, são P1, P3, P7 e P8.

[Pesquisadora: Aí você sente que, quando, se cobrar algo a mais, ele fica como?]
Ele fica *desviando, querendo fazer outras coisas, pegando brinquedo* aqui, ali [...] Então, assim, eu percebo que ele é um pouquinho resistente, fica, como se diz, *procurando fazer outras coisas*, que é para *fugir* dali, daquela (atividade) (P1).

[Pesquisadora: Por exemplo, tu já notaste que quando fez uma pergunta ISDI3 ficou te esperando, dependendo de você? [...] Ele te diz alguma coisa, ele fica como?]
“- Como é mesmo Tia?” (imita ISDI3: como que desinteressado) (risadas) [...] procura chamar minha atenção de alguma forma. [...] *Ele começa logo a se deitar na cadeira*, primeira coisa, quando ele começa assim eu já sei [...], então ele fica... [imita ISDI3: *debruça a cabeça sobre a mesa*] [...] começa a ir *se escorando* (P3).

[Pesquisadora: Já teve algum momento em que ISDI7 não quis participar?]
Se eu começar a fazer muita pergunta, né? Aí ISDI7 *vira o rosto* [...] Aí é como te digo, gera uma impaciência nela essa conversa diferente [...] Como quem diz: diga o que eu tenho que fazer, porque eu faço e está tudo resolvido, né? [...] *Ela mexe muito, assim, com o cabelo* [imita ISDI7 pegando no cabelo, demonstrando ansiedade]. [...] *Eu já vejo que ela tem um tiquezinho*, né? Pronto. Aí fica, assim, mexendo no cabelo e olhando de lado, né? Faz muito isso (P7).

[Pesquisadora: Então, como você media em relação a isso, quando ela se esquiva, vira o rosto? O que você diz?] Digo: Vamos continuar, ISDI7! A gente não terminou, não é? A gente ainda tem muito tempo [...] Aí *faço perguntas* para chegar nessa resposta, mas não me responde, né? “- Ô, ISDI7, por quê? Não se preocupe, se você errar, porque todo mundo erra. Pode fazer. Se você fizer errado, não tem problema nenhum”, né? [...] (P7).

[Pesquisadora: Quando você propõe alguma atividade, assim, como ISDI8 lida com as atividades propostas?]
Ah, *ele faz birra, começa a dizer que está com dor de cabeça*, é. [...] *Fazia cada careta tão feia* (P8).

As professoras citam atitudes, gestos e falas que revelam dispersão, por exemplo, o comportamento de se desviar da proposta, querer fazer outras coisas que não seja o solicitado, debruçar-se sobre a mesa, desviar o olhar, virar o rosto, mexer insistentemente no cabelo, demonstrando impaciência e ansiedade, fazer implicância ou demonstrar aversão, inclusive utilizando estratégias de fuga como alegar que está doente e revelar gestos de desagrado e dor, como no caso de ISDI8. A professora P7 cita alguns procedimentos diante dessa situação, como chamar a atenção, motivar, estimular, questionar e desafiar, no entanto, sem reforçar a característica como um problema a ser eliminado, mas vivenciado com autorregulação.

A recusa de saber, por sua vez, pode ser compreendida como a maneira de lidar com os saberes, uma posição dos ISDI como se não conseguissem ou não quisessem saber, isso gera, portanto, a negação e rejeição de apropriação do saber, e o não engajamento, como ainda pode produzir passividade e dependência (BATISTA; MANTOAN, 2006), evidenciando a relação que há entre os fatores extracognitivos. Sobre a recusa de saber, nenhuma professora apresenta a categoria FC, sete professoras (P1, P4, P5, P6 e P8) demonstram a categoria BC e três delas (P2, P3 e P7) apresenta EC. Vejamos alguns trechos das entrevistas com P2 e P7:

[Pesquisadora: Qual a noção que tu tens sobre recusa de saber?]

A noção de que eles não querem aprender. Não que eles não gostem de aprender [...] por muitas vezes *eles veem que não podem, não conseguem*, não podem, não conseguem, não podem, *ai eles se recusam* (P2).

[Pesquisadora: Você lembra de alguma situação, alguma atividade que aconteceu isso (recusa de saber)? Como é que ISDI7 reage?]

Diz que não quer e pronto [...] (na) sala de aula, ela está sempre dizendo não para tudo, né? [...] Ela não tem preguiça, mas ela ficou [...] *Cabisbaixa* [...] Pronto, ela para de fazer... Está fazendo atividade. *Aí de repente ela para de fazer. Ela fecha o caderno e pronto*, né? [...] Quando a gente percebe que ela não quer, eu tiro logo. Vejo que não deu certo, que ela não quer [...] porque não adianta insistir, né? Porque não despertou o interesse dela. Então aquilo está cansativo para ela. Não adianta insistir. Se eu insistir, eu não sei o que acontece, porque nunca insisti [...] Mas não coloquei só aquele (recurso), vou usar outro, vou testando outro, outra atividade. Já aquele, no próximo plano eu já descarto [...] Quando eu percebo que ela não quer o recurso, eu substituo, não uso mais (P7).

As professoras compreendem a recusa de saber mediante características dos sujeitos, como o fato de não quererem aprender, talvez provocado pela posição interiorizada dos ISDI como quem não pode e não consegue (P2). Os sujeitos também alegam cansaço (P7), mudam de assunto, iniciam alguma conversa, como se pensassem: “vai que conversando ela esquece, para de me cobrar” (P2), podem suar (P2) ou dizer mesmo que não querem, mantêm-se cabisbaixos (P7), param de fazer as atividades e fecham os cadernos (P7). Algumas professoras comentam que essas atitudes ocorrem mais frequentemente quando as atividades

são mais difíceis (P3) ou são consideradas cansativas por eles (P2), quando exigem maior esforço (P2) ou quando os ISDI ficam desinteressados por algum conteúdo ou material didático (P7).

As professoras citam situações nas quais os ISDI realizam atividades que parecem difíceis e cansativas. Nesse caso, por se tratar de informações obtidas nas entrevistas semiestruturadas, não há como termos certeza se foi assegurado o planejamento e a realização de atividades significativas, que se relacionem com a vida cotidiana dos ISDI, se houve acompanhamento ao longo das tarefas, se os alunos foram motivados e encorajados por seu empenho, se havia excesso de informação e muitos problemas solicitados ao mesmo tempo ou, ainda, se os desafios nas atividades estavam compatíveis com o nível de desenvolvimento, questões que precisariam ser complementadas.

Ainda sobre a mediação com respeito à recusa de saber, as professoras afirmam ser importante conhecer os sujeitos e observar o que eles mais gostam e o que mais os interessam, para motivar a realização das tarefas, sem abandoná-las (P2), P2 ainda afirma: “a gente tenta, na medida do possível, não abandonar a atividade”, ação que denomina de “contrato didático” (P2), definida como a negociação com os sujeitos em fazer atividades que ainda se recusam para então realizar atividades com as quais se sentem mais à vontade (P2).

Além disso, citam sobre fazer uma pausa, tomar uma água e descansar um pouco (P2), dialogar sobre a importância do saber escolar para a vida do sujeito (P3), testar tarefas e recursos diferentes (P7). A professora P7 relata que não insiste, por temer uma reação hostil, ela afirma: “eu também não insisti para saber se com insistência ela ia ter alguma crise, ia jogar fora” (P7), assim, quando percebe que o sujeito não quer, ela modifica e substitui a atividade (P7). Atitude que talvez possa reforçar a posição de não saber do ISDI: uma ação interessante seria de início encorajar o ISDI na tentativa de desenvolver uma relação positiva com os saberes, embora com insistência e negociação cautelosas.

Acerca da sugestibilidade, fator extracognitivo que gera insegurança no ISDI e recorrentes mudanças de resposta diante de algum questionamento, constatamos que cinco professoras (P1, P3, P4, P5 e P6) não explicam e não descrevem sobre o fator, apresentando FC. Uma professora (P8) demonstra a categoria BC e duas delas (P2 e P7) apresentam EC. A seguir, podemos observar como esse fator é visto, por exemplo, pela professora P2.

[Pesquisadora: E o que é que tu lembrs sobre insegurança?]

[...] de sempre ouvir que não podem, não conseguem... “Ah, é por causa da deficiência, é a deficiência, é a deficiência”, então eles tendem a não querer fazer, o medo de errar, de ser apontado, a autoestima deles já não é boa (P2).

[Pesquisadora: Você já percebeu ISDI2, assim, muito insegura?]
 [...] ela franze o centro para demonstrar que ela não está conseguindo, está precisando de ajuda ou que ela pede ajuda repentinamente. Aí eu noto certa insegurança nela. Até a postura dela fica diferente. Ela fica: O que é isso? *A respiração mais balbuciada, certa tensão física* [...] Eu sempre digo que ela consegue: “- Você consegue! Se precisar, depois a gente arruma.” Mas que ela faça. Estimulando ela a fazer. Se eu sentir que ela está legal para fazer, porque, se eu sentir que a tensão é muito grande, eu sempre acho melhor dar uma pausa (P2).
 [Pesquisadora: Por que você acha que ela age assim (com insegurança)?]
 Ela meio que não quer errar. Aí, às vezes, ela diz: “- *Me ajuda para eu não ter que errar!*” [imita ISDI2: *faz gestos nos olhos, franze a testa e demonstra tensão*] [...] É como se, ela errando, fosse ruim. É como se ela dissesse assim: “*Se eu errar, ela não vai gostar*”. Talvez no passado tenha havido inadequada mediação para ela e ela se sentiu mal ao errar, mas eu acho que *com conversa, assim, a gente vai passando, perguntando, fazendo questionamentos*. Às vezes, eu digo para ela assim: *O que você acha? Como é que faz? O que vai colocar aqui agora? Não tem problema, coloque! Se precisar, depois a gente arruma, ok?* Nunca coloco essa questão, assim: Se errar, a gente corrige. Se precisar, a gente arruma, porque eu prefiro não reforçar a ideia de erro. Errou, errou, errou, errou. *Eu prefiro reforçar a ideia de adequar, ajustar, arrumar* para que ela leve isso para a vida dela, né? Às vezes, a gente precisa realmente mudar alguma coisa, melhorar, ampliar, refazer, mas não nessa perspectiva de errado, entende? Porque tem uma ideia negativa associada a esse errado e que eu não sei como foi mediado [...] ela diz assim: “- *Tá errado! Ela faz uma careta. Tá errado!*” Algo desagradável, muito ruim. (P2)

P2 explica as possíveis causas para a sugestionabilidade, afirmando sobre o histórico de dificuldades, a baixa autoestima, o medo de ser apontado negativamente, a inadequada mediação, através da qual ISDI2 talvez tenha se sentido mal ao errar ou de ter desenvolvido uma ideia repulsiva associada ao erro, bem como a interiorização da posição de quem não sabe, não pode e não consegue. P2 relata ainda como ISDI2 se comporta em situações de insegurança, mexendo os olhos, franzindo a testa e exibindo tensão. Ademais, a professora narra sua mediação sobre esse fator que se caracteriza de início pela insistência significativa, motivação à autoconfiança, pausa e mudança de assunto se necessário for, e o incentivo à superação do medo de errar, substituindo-o pela ideia de melhorar, abordando o erro como construtivo e parte do processo de qualquer sujeito.

Acerca da hesitação, duas professoras (P1 e P5) não explicam e não descrevem características dos ISDI que ilustrem esse fator, apresentando FC. Cinco professoras (P3, P4, P6, P7 e P8) demonstram a categoria BC e uma delas (P2) apresenta EC. Esse fator é considerado efeito da sugestionabilidade, uma vez que, o sentimento de incapacidade pode produzir paralisação e apatia dos indivíduos diante da resolução de problemas e a realização de atividades (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010; NASCIMENTO; MOTA ROCHA; OLIVEIRA, 2016). As professoras P2 e P8 abordam essas características, vejamos:

[Pesquisadora: Você já teve algum aluno que hesita e fica, digamos assim, apático [...] Você percebe isso? Me fala como é que ele reage, me dá um exemplo assim...]

Ele fica assim, meio que sem expressão [...] em alguns momentos ele meio que faz assim... desliga e faz “biii” aí ele fica em stand-by, e fica assim olhando pro vazio, com cara de paisagem, aí passa um tempinho assim meio desligado. Mesmo que eu fique estimulando “Fulano, vamos fazer, igual aquele dia, lembra, que você fez?”, mas ele não quer fazer. Estaciona [...] Meio que olhando para o tempo, parado (P2).

[Pesquisadora: Seu aluno ISDI8 hesita, fica como se apático? Em que situação? Você lembra de alguma vez que ISDI8 ficou assim?]
Fica [...] *fica só olhando...* Insisto. Aí procuro os ganchos, alguma coisa que esteja mais próximo dele, porque aí volta a atenção. É a estratégia que eu uso geralmente, entendeu? Vou procurar um gancho aqui que faça com que ele volte, né? Mas é difícil. [...] Mostro ilustrações, né? (P8).

Na entrevista, a professora P2 detalha as atitudes dos ISDI, cita a apatia, como se o sujeito se desligasse da situação de ensino-aprendizagem, ficasse paralisado, olhando para o tempo, característica que P8 também aborda. Ambas comentam suas ações, quais sejam as de insistir e motivar. P8 parece conversar, buscar alguns conteúdos ou materiais que chamem a atenção do sujeito, especialmente aqueles que façam sentido para ele, pois ela afirma “alguma coisa que esteja mais próximo dele” (P8). P2 parece ter a estratégia de estimular, na medida em que faz questionamentos para auxiliar o ISDI a relembrar situações anteriores, utilizando semelhanças entre as atividades na tentativa do aluno não hesitar e continuar a atividade.

Além desses fatores extracognitivos, as professoras discutem alguns dos aspectos socioafetivos, emocionais e dos fatores motivacionais, como as interações sociais negativas, as representações inferiorizadas de si, a internalização e cristalização da baixa autoimagem, autoestima e autoconfiança, as expectativas de fracasso, as relações negativas com os saberes, os frágeis significados e sentidos das aprendizagens e o histórico de dificuldades. O relato de P7 sobre o ISDI7 pode ser exemplo dos efeitos associados da baixa qualidade das interações sociais, da baixa autoimagem e autoestima e das representações inferiorizadas de si, vejamos:

[Pesquisadora: Aí geralmente o tempo que você fica com ela é de quantos minutos?]
No contexto da resposta, P7 afirma:

[...] *ela é muito calada, tem dificuldade de interação, de interagir, comunicar-se. Tanto no individual como no coletivo ela tem essa dificuldade. Na sala de aula ela não abre a boca, não fala, a professora não consegue se aproximar dela, não é? E ela fala tudo, com as dificuldades da síndrome de Down, mas fala. E está sempre cabisbaixa. E no individual também fala tão baixinho que, às vezes, eu tenho que, né? [...] Ela não se coloca [...] é muito difícil chegar nela (P7).*

[Pesquisadora: Ela tem amiga aqui? Uma pessoa que ela goste mais?]
Não. Não tem. *Não tem amigos*, porque ela como está sempre no cantinho dela, os alunos também não se aproximam [...] *Eu não sei se é uma timidez excessiva ou se é uma baixa autoestima mesmo (P7).*

[Pesquisadora: Alguma vez você já viu ISDI7 rindo?]
Não. É bem... Boa pergunta! Você agora... Interessante! Ela *demonstrando alegria, não, nunca vi*, entendeu? *Eu não sei se ela não se aceita* com síndrome, porque ela é bem inteligente, entendeu? Se ela se vê uma pessoa diferente, não se aceita. Isso eu não consegui perceber, identificar, sabe? (P7).

A professora P7 identifica a postura permanente de ISDI7, de estar sempre quieta e de cabeça baixa, a dificuldade de interação, mesmo em diálogos em dupla. P7 também relata sua própria dificuldade, bem como a da professora da sala regular em se aproximar e se comunicar com ISDI7, afirma veementemente o fato do sujeito não ter amigos – ou porque não se integra à turma ou porque os estudantes não se aproximam dela. P7 ainda parece se surpreender ao perceber que nunca presenciou ISDI7 sorrindo, demonstrando entusiasmo, satisfação ou alegria. Em seu discurso, a professora observa que a ausência de interação não parece estar ligada à dicção, mas ao fato de que o sujeito parece não reconhecer que tem visibilidade, pois P7 afirma: “ISDI7 não se coloca”, e pondera criticamente se isso ocorreria por uma característica de personalidade, timidez excessiva ou se, de fato, seria baixa autoestima, produzida, dentre outras causas, pela possível dificuldade de autoaceitação.

A professora demonstra reconhecer e se preocupar com os prejuízos dessa má qualidade nas interações sociais, inclusive afirma que a “socialização é muito importante”, bem como o “crescimento pessoal” e o “desenvolvimento afetivo e social”, até mesmo para o contexto de trabalho posterior e reconhece que em circunstâncias de melhor socialização, o sujeito talvez “tivesse aprendido muito mais”. P7 também cita o “atendimento coletivo usando jogos” com a intenção de o sujeito participar mais, porém conclui que os avanços nessa área estão sendo mínimos. Nessa situação, observamos a associação de diferentes aspectos, que incluem interações sociais problemáticas, baixa autoimagem e autoestima e representações inferiorizadas de si, que produzem exclusão, isolamento social e despertencimento.

Num trabalho conjunto com professores e demais alunos da escola, P7 poderia conhecer melhor o ISDI e intervir para saber sobre o que gosta ou não, sobre suas experiências e vivências, seus gostos, e continuar tentando uma melhor comunicação, inclusive valorizando os gestos, as representações gráficas, os desenhos feitos pelo ISDI, no intuito de mostrar a importância e a visibilidade que tem, sem reforçar, no entanto, a possível ausência de esforço por parte do ISDI (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010). Esses são alguns dos procedimentos que podem auxiliar na construção da imagem de um sujeito de direito, que pode se posicionar autônoma e criativamente (BATISTA; MANTOAN, 2006).

A seguir, podemos observar uma situação semelhante, narrada por P4:

[Pesquisadora: Por que ISDI4 tem sido atendido no AEE?] No contexto da resposta, P4 afirma: (ISDI4) não para [...] Fica aqui [...] Aí daqui a pouco ele faz: *Eu não vou fazer isso mais não! Eu não sou aluno especial!* Quem foi que disse que eu sou aluno especial? “Eu não sou aluno especial. Fica com essa história que eu sou aluno especial. Eu não sou especial coisa nada e eu não vou fazer mais isso, não”. Aí joga a tarefa. Lá vai eu, né? Com a fala: Olhe, ISDI4, ser especial... Deixe eu lhe explicar

o que é. É porque você tem uma dificuldade [...] Então o especial que a gente fala é para poder você ter esse atendimento aqui nessa sala e *desenvolver e ficar igual às outras crianças da sua sala*, só que, se você vier para cá e não quiser fazer, tia não vai conseguir desenvolver você e você vai ficar lá sem saber. É bom ficar lá na sala, os coleguinhas respondendo, aprendendo e você não? “*Não. É não*” [...] *Bem bravo*. Aí eu digo: Então é por isso que você está aqui. Olhe o seu privilégio: você tem uma professora só para você, para tirar as suas dúvidas, para lhe ensinar, para lhe explicar [...] Já tiveram outras vezes que ele foi e disse: “*Eu sou burro mesmo*. Eu sou burro. *Já disseram que eu sou burro mesmo*”. Aí eu vou com essa mesma conversa de que não é burro [...] Os alunos das salas dizem que *quem vem para cá é doido, burro, porque não sabe*. Aí eles não querem, mesmo com o nome especial, eles não querem ser motivo de brincadeira, de chacota na sala de aula. Então essa rejeição, às vezes, deles é porque os coleguinhas ficam dizendo coisa (P4).

Segundo o relato de P4, ISDI4 demonstra inquietude (“não para”), rejeição (“Aí joga a tarefa [...] Bem bravo”), representação inferiorizada de si, internalização e cristalização da baixa autoimagem e frágeis significados e sentidos das aprendizagens (“*eu não vou fazer isso mais não!*”), que podem ser efeitos, dentre outras possíveis razões, do histórico de dificuldades, de interações sociais negativas, de reforço de sua situação de deficiência e de sua definição pela deficiência intelectual por parte dos estudantes, inclusive possivelmente da própria professora. Interessante notar que ISDI4 vive o conflito de rejeitar a imagem de ser especial (“Fica com essa história que eu sou aluno especial. Eu não sou especial coisa nada”), na tentativa de se livrar do *bulling*, de superar a ideia de “ser desigual” afirmada por outros alunos de que ele é “*doido*”, e a ideia de que ele precisa “ficar igual às outras crianças da sua sala” (P4), mas, ao mesmo tempo, ele reafirma essa autoimagem inferiorizada, assumindo-se como “burro”, como se nada soubesse.

A professora demonstra mediar a situação com diálogo, utilizando os argumentos de que ISDI4 possui dificuldades, de que é necessário a ele se igualar aos demais alunos da turma, ainda indica a saída de frequentar o AEE, já que ela o fará desenvolver (“tia não vai conseguir *desenvolver você* e você vai ficar lá sem saber”), e, por fim, compara sua situação com a dos outros colegas, reforçando o que ele vivencia em sua turma, ela diz: “É bom ficar lá na sala, os coleguinhas respondendo, aprendendo e você não?” (P4), pergunta que ele responde com toda certeza: “*Não. É não*” (ISDI4). É importante a iniciativa de P4 em dialogar, proporcionar a consciência do que ISDI4 ainda não sabe, afirmar que com ela, ele pode esclarecer “suas dúvidas”, pode receber explicação, no entanto, P4 parece não mobilizar o sujeito a ponto de auxiliar na transformação de sua atitude de recusa do saber, saindo da posição de que “não sabe” (BATISTA; MANTOAN, 2006). Mediante a comparação com os colegas e da posição que P4 parece delegar a ela, de que sabe, e aos colegas, de que aprende, o ISDI4 termina por se perceber ocupando o lugar de quem nem aprende, nem sabe,

produzindo mais frustração e atualizando sua inferiorização. Abaixo, estão exemplos diferentes dos citados acima, sobre os aspectos socioafetivos, emocionais e fatores motivacionais, com as professoras P2 e P3:

[Pesquisadora: Como você acha que ela se vê? Como ela demonstra isso?]
Para ela, ela tem valor, é importante e consegue fazer as coisas. Ela tem um senso de *poder fazer* muito grande, diferente de alunos que, se você colocar um desafio novo ou coisa diferente [...] ela tem uma *autoimagem muito positiva*. *Ela se gosta, se respeita* tanto que (demonstra) na *forma como ela se arruma*. Ela se arruma, não é outra pessoa que arruma ela, entendeu? Ela escolhe a maquiagem que usa, os acessórios e gosta de acessórios. *Ela valoriza a imagem que tem* (P2).

[Pesquisadora: Quais outras dificuldades que tu ainda não tenhas comentado que ele tem? Tu lembra mais alguma coisa?] *Aí quando eu comecei a trabalhar com ele esse ano ele me disse, “-Professora, eu num melhorei professora” [...] (Mais tarde, disse:) “- Fiz uma atividade e foi ótima a atividade, depois da explicação que a senhora me deu aqui [...] acertei as continhas tudinho” com aquele jeitinho dele. “- Foi mesmo ISDI3?” “- Foi professora, eu não sabia, mais depois daquela aula que a senhora me deu olhe”. *Aí é assim, aí ele fica feliz [...] quando ele consegue fazer alguma coisa que ele não conseguia pra ele é o paraíso* (P3).*

Por esses trechos, vemos especialmente o ganho de autoavaliação e das representações positivas de si. Notamos com ISDI2, a autoimagem e autoestima elevados, parece-nos que o sujeito tem uma imagem bastante favorável de si, que o beneficia e propicia sua autoconfiança em realizar desafios, pois P2 afirma que o ISDI2 “tem um senso de poder fazer muito grande, diferente de alunos que, se você colocar um desafio novo ou coisa diferente... (não realizam ou apresentam mais dificuldades)” (P2). Vemos com ISDI3 o contraste de posições entre o sentimento de não poder avançar e o próprio reconhecimento de que conseguiu aprender, assim, a satisfação é produzida, relações positivas com os saberes são construídas, inclusive as aprendizagens ganham mais sentido.

Ainda precisamos responder alguns questionamentos, como: as professoras incluem os aspectos funcionais e os fatores extracognitivos nos objetivos em relação aos ISDI? Quais estratégias e procedimentos são utilizados nos processos de ensino-aprendizagem no AEE? Existem continuidades ou descontinuidades entre as concepções e as práticas docentes? Dedicaremos o próximo capítulo ao terceiro objetivo da pesquisa, isto é, à caracterização da mediação docente nos aspectos funcionais e nos fatores extracognitivos do desenvolvimento dos sujeitos que participam do AEE.

CAPÍTULO IV

A MEDIAÇÃO DOCENTE SOBRE OS ASPECTOS FUNCIONAIS E OS FATORES EXTRACOGNITIVOS DO DESENVOLVIMENTO

Para alcançarmos nosso objetivo de caracterizar a mediação docente, selecionamos quatro professoras (P1, P2, P3 e P8) entre as oito participantes da pesquisa. Os critérios da escolha, já descritos no capítulo I, envolveram as professoras e os estudantes, sobretudo pela forte caracterização dos ISDI1, ISDI2, ISDI3 e ISDI8 quanto aos aspectos funcionais e aos fatores extracognitivos, a exemplo de atitudes de dependência extrema, inquietude, insegurança, recusa de saber, expectativas de fracasso, além de dificuldades quanto ao processamento da memória de curto prazo, à mobilização de estratégias metacognitivas de autorregulação no planejamento e monitoramento nas situações de resolução de problemas.

A respeito das professoras, duas delas foram escolhidas (P1 e P3) por apresentarem a categoria PCCS (transição entre a privação cultural e a perspectiva da construção social) como paradigma conceitual predominante e apresentarem também FC (frágil conceituação) como apropriação predominante em relação à deficiência e à deficiência intelectual. Outras duas professoras foram selecionadas (P2 e P8) por apresentarem como paradigma predominante a categoria CS (construção social) e também a categoria BC (boa conceituação) como apropriação conceitual predominante em relação à deficiência e à deficiência intelectual. Com cada uma das professoras e seus respectivos estudantes, realizamos observação de cinco sessões no AEE, totalizando 20 sessões gravadas em vídeo e posteriormente transcritas.

A análise dos dados foi procedida considerando a análise das entrevistas semiestruturadas, realizadas em visitas domiciliares com os responsáveis dos ISDI, totalizando quatro; a análise de documentos como materiais pedagógicos, perfazendo 53 atividades realizadas no AEE; e a análise microgenética de 20 sessões do AEE e de 12 episódios interativos, que foi realizada como forma de construção de dados, focalizando na observação os conteúdos semânticos, as transformações nas ações dos sujeitos, bem como o funcionamento cognitivo dos ISDI (GOÉS, 2000; FREITAS, 2002).

O trabalho no AEE exige o estudo de caso e envolve etapas como a investigação do sujeito, identificando suas potencialidades, destrezas, dificuldades, interesses, expectativas e articulando-os a uma avaliação multidimensional que resulta num plano de intervenção

individual com clareza de objetivos (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010). Desse modo, é importante saber quem são os estudantes, também sujeitos de nossa pesquisa, e a proximidade das professoras com sua subjetividade singular (MONTE-SERRAT, 2007).

A partir das informações obtidas durante as entrevistas semiestruturadas com os responsáveis (R1, R2, R3 e R8) em visitas domiciliares, conhecemos e nos aproximamos dos ISDI, identificando suas particularidades mais predominantes, que sintetizamos nos Quadros 11, 12, 13 e 14. Vejamos a caracterização do ISDI1 (QUADRO 11), a seguir.

Quadro 11 – Caracterização do ISDI1

ISDI1	Idade: 8 anos	Gênero: Masculino	Ano escolar: 3.º Fundamental	Diagnóstico: Síndrome de X frágil
Destrezas e potencialidades	Compreende rotinas, consegue tomar banho sozinho, ajuda quando é solicitado a pegar objetos em supermercado, por exemplo. Gosta de amizades, é carinhoso, gosta de se comunicar, parece ter boa memória quanto à lugares e acontecimentos, mostra-se resiliente, e fica feliz e satisfeito quando consegue fazer algo. Conhece as cores, tem uma autoconfiança positiva, tem afeição e bom relacionamento com os familiares.			
Dificuldades	Dicção, fixação e repetição de assuntos ou palavras e compreensão de conteúdos escolares.			
Interesses	Irmã, vaquejada, fazenda, animais, passarinhos, bicicleta, piscina, escola, educação física e tablet (desenhos animados, vídeos sobre vaqueiros).			
Não gosta de	Aglomerações e barulho.			
Expectativas	Ter uma cadela e uma casa para ela, piscina, ser jogador de futebol, vaqueiro, ter leão, vaca, cavalo, pula-pula no aniversário e ter um carro.			

Fonte: Autoria própria. Quadro elaborado a partir de entrevista semiestruturada com R1, na presença do ISDI1.

P1 demonstra conhecimento considerável sobre o ISDI1, indicando como suas destrezas, a comunicação e a socialização, na medida em que responde questões sobre acontecimentos diários, demonstra satisfação em contar narrativas (apesar da dificuldade na dicção), gosta de amizades e questiona, frequentemente, sobre seus colegas. Ela também reconhece a habilidade do sujeito de seguir orientações, de ajudar na organização de brinquedos, e acrescenta comentários sobre a maior autonomia dele com relação às atividades de recorte e colagem. Para P1, as dificuldades do ISDI1 estariam mais relacionadas às tarefas escolares com ênfase na leitura e escrita quando exigem mais esforço de sua parte; nesses casos, ele apresenta maior dependência e recusa.

Analisamos que ISDI1 ainda não está alfabetizado e está com escrita pré-silábica. P1 assinala algumas dificuldades na escrita, exemplificando que o sujeito ainda escreve o nome com garatujas e tem pouco repertório de conhecimento de letras e números. Além disso, apresenta muita ansiedade (inquietação) e dificuldade na oralidade (pela dicção comprometida). Sobre os interesses do ISDI1, centram-se em animais, como o leão, em brincadeira de faz-de-conta (livres) que envolvem fazenda e vaquejada. Como objetivo para o

sujeito, P1 aponta que é o de estimular a realização de atividades que envolvam mais a escrita (ela enfatiza o uso de atividades em folhas impressas), e como conteúdos indica as vogais A e E, os numerais 1 e 2, o nome próprio e sua letra inicial do nome próprio, as cores vermelha e azul e o trabalho com a coordenação motora.

As atividades realizadas com o ISDI compreendem as tarefas: leitura de livro (4)⁴⁹; pintura com tinta guache e modelagem com massinha da letra A (1); identificação da letra A em quadro com outras vogais, contextualmente a partir da leitura da parlenda “A abelha”⁵⁰ (1); trabalho com numerais e cores, utilizando placas com os numerais e bambolês, nos quais o ISDI deveria pular no numeral e na cor solicitada (1); diálogo sobre letra e som iniciais do próprio nome, pintura, recorte, colagem e leitura de outras palavras iniciadas com essa mesma letra (1); experimentação de instrumentos com músicas (1); montagem do corpo humano com peças de madeira (1); trabalho com formas geométricas e cores, no qual P1 solicita que o sujeito pule em formas geométricas das formas e cores solicitadas (1); e montagem de figuras com palito de fósforo, seguindo contorno dos desenhos de um peixe e de um barco (1) (ver Apêndices I e J). Das 12 atividades, 42% envolveram algum interesse e preferência do sujeito, revelando uma ação docente que tenta se aproximar de sua caracterização.

Quadro 12 – Caracterização do ISDI2

ISDI2	Idade: 17 anos	Gênero: Feminino	Ano escolar: 6.º Fundamental	Diagnóstico: Síndrome de Down
Destrezas e potencialidades	É amável, comunicativa, tenta aprender e ajudar nas atividades domésticas, é autêntica, cativante, gosta da escola, de realizar atividades escolares, gosta de amizades, tem afeição e bom relacionamento com os familiares e tem iniciativa.			
Dificuldades	Dicção, memória, compreensão de conteúdos escolares.			
Interesses	Computador, <i>tablet</i> , celular, <i>whatsapp</i> , músicas, novelas, dança, comida e maquiagem.			
Não gosta de	Reclamações e de ouvir “não”.			
Expectativas	Ter uma boneca grande de personagem de novela.			

Fonte: Autoria própria. Quadro elaborado a partir de entrevista semiestruturada com R2, na presença do ISDI2.

P2 também revela considerável conhecimento sobre o ISDI2, indicando como suas destrezas a socialização, a comunicação e interação (apesar da dificuldade na dicção). Também reconhece que ela é observadora, bem-humorada, participativa, curiosa e ativa, sempre dá pistas ou fala explicitamente sobre o que é do seu interesse. P2 ainda acrescenta que ISDI2 conhece as letras do alfabeto e já está conseguindo relacionar alguns de seus sons a nomes de familiares. Segundo P2, as dificuldades do ISDI2 se referem ao processo de

⁴⁹ Os números em parênteses indicam a frequência que as atividades foram realizadas ao longo das cinco sessões observadas com cada professora.

⁵⁰ P1 explora a parlenda rapidamente a partir de duas questões: no início sobre o animal de que trata o texto e, após a leitura, sobre se o ISDI1 já havia provado mel. Então, logo segue para a atividade da letra A.

alfabetização; à consciência fonológica; à dispersão, pois se distrai com facilidade e tem dificuldade quanto à atenção; não lida muito bem com regras e, quando contrariada, por vezes, age de modo agressivo. Sobre os interesses do ISDI2, a professora cita música, dança, maquiagem, computador e redes sociais. Como objetivo, P2 aponta que é o de auxiliar no desenvolvimento da consciência fonológica, na leitura e escrita, inclusive com letra cursiva, além de contribuir para que o ISDI2 desenvolva a atenção e estructure melhor suas ações ao longo das atividades – provavelmente se referindo ao aspecto da metacognição.

Analisamos que ISDI2 ainda não está alfabetizada e está com escrita silábica com valor sonoro. As atividades realizadas com ela compreendem as tarefas: montagem de animais com peças de início, meio e fim (1); associação entre formatos de chaves e as peças com seus contornos (1); montagem de *cupcakes* com peças por cor (1); jogo de associação de figuras por cor de vasos e flores (1); combinação de objetos em contornos diferentes (pequeno, médio, grande) com auxílio das folhas, seguida da solicitação de organizar sem auxílio dos contornos (2); fichas com sequências de traçados diferentes para seguir com o dedo e depois para escrever no papel (3); classificação de alimentos saudáveis e não saudáveis (1); descrição de figuras com cômodos de uma casa (1); classificação de objetos segundo os cômodos da casa (colocar nos cômodos o que combina) (1); escrita dos nomes dos objetos que tem no quarto (1); e identificação de sílabas que compõem as palavras em lista de objetos (1) (ver Apêndice K). A professora tenta articular as atividades com as características do ISDI2. Das 14 atividades observadas, 50% envolveram diretamente características do sujeito, como nas atividades com os *cupcakes* e os cômodos da casa.

Quadro 13 – Caracterização do ISDI3

ISDI3	Idade:	Gênero:	Ano escolar:	Diagnóstico:
	14 anos	Masculino	4.º Fundamental	Deficiência intelectual ⁵¹
Destrezas e potencialidades	Gosta de amizades, tem afeição e bom relacionamento com os familiares.			
Dificuldades	Memória, dispersão, hesitação, dificuldade em manter diálogos, extroversão da atenção (especialmente sobre conteúdos escolares), fixação e repetição de assuntos ou palavras.			
Interesses	Fazenda, animais, passarinhos, televisão, filmes, celular, jogos, futebol, desenho animado e músicas.			
Não gosta de	Estudar na escola com meninos menores e ir ao Centro de Atenção Psicossocial (CAPS).			
Expectativas	Ter um cavalo, ser vaqueiro e ter uma moto.			

Fonte: Autoria própria. Quadro elaborado a partir de entrevista semiestruturada com R3, na presença do ISDI3.

⁵¹ Em entrevista, P3 afirma que ISDI3 recebeu diagnóstico pelo CAPS: “e depois de [...] três anos, quase três anos... foi que a gente veio ter um retorno do CAPS em relação a (ISDI3), colocando que ele tinha retardo mental moderado” (P3).

P3 demonstra pouco conhecimento sobre o ISDI3, indicando apenas alguns gostos, dificuldades e objetivos em relação ao sujeito. Quando questionada sobre as preferências dele, ela apresenta dificuldade em responder, vejamos: “ – De que, por exemplo, ele (ISDI3) se identifica mais?” (Pesquisadora) “Eu não sei te responder direito” (P3). Com insistência, na terceira formulação da pergunta, P3 afirma que o ISDI3 gosta de brincar de bola, de jogos no computador e de fazer atividades que não exigem tanto esforço, envolvendo saberes já consolidados. A professora identifica dificuldades relacionadas à escrita, à atenção e à resolução de problemas matemáticos, especialmente quanto ao reagrupamento nas operações matemáticas. Como objetivos para ele, P3 afirma o de focalizar as operações fundamentais da matemática e o trabalho com leitura e escrita, utilizando textos de variados gêneros e com ênfase na compreensão textual.

O ISDI3 é leitor iniciante com escrita alfabética. As tarefas realizadas com o ISDI3 compreendem: representação numérica dos conjuntos de dezenas e unidades com uso de palitos e caixas de fósforo (1); contagem de um em um e de dez em dez com material dourado (1); escrita numérica de uma lista de números em atividade impressa com auxílio de escrita da professora no quadro (1); resolução de uma lista de operações de adição envolvendo notas do sistema monetário (1) e escrita dos resultados por extenso (1); montagem de conjuntos de dezenas e unidades a partir da representação numérica proposta por P3 (1); exposição sobre os sons da letra X e do dígrafo CH e formação de palavras com X e CH com silabário (1); escrita de sílabas nas lacunas de uma lista de palavras com CH em atividade impressa (1); repetição da leitura feita por P3 de cada uma das palavras escritas (1); lista de operações com multiplicação em folha impressa, com auxílio de palitos de picolé (1) (ver Apêndice L). Das 10 atividades observadas, 30% envolveram algum interesse e preferência do sujeito, revelando tarefas com pouca articulação entre o planejamento individual e a caracterização do ISDI3.

Quadro 14 – Caracterização do ISDI8

ISDI8	Idade: 13 anos	Gênero: Masculino	Ano escolar: 5.º Fundamental	Diagnóstico: Síndrome de Alagille
Destrezas e potencialidades	É extrovertido, simpático, ajuda em atividades domésticas, tem autonomia em algumas situações como tomar banho, tem facilidade para fazer amigos, tem afeição e bom relacionamento com os familiares e gosta de se comunicar.			
Dificuldades	Dicção, coordenação motora, expectativa de fracasso e hesitação.			
Interesses	Televisão, bicicleta, andar de cavalo, desenho animado, filmes, irmã, cinema, músicas, shopping, celular e jogos, especialmente os digitais.			
Não gosta de	Quando riem dele.			
Expectativas	Ter um carro, ser médico e motorista de ônibus.			

Fonte: Autoria própria. Quadro elaborado a partir de entrevista semiestruturada com R8.

P8 demonstra conhecimento considerável sobre o ISDI8, indicando como destrezas o fato de ele ser bastante afetivo, alegre, espontâneo e extrovertido, gostar de conversar e interagir com os amigos. Segundo P8, as dificuldades do sujeito estão mais relacionadas à atenção, à memória, à consciência fonológica e ao raciocínio lógico-matemático, como nas atividades que envolvem contagem e relação quantidade e numeral. Outra dificuldade, conforme P8, refere-se ao fato de o sujeito ser instável – há dias que está muito motivado e deseja fazer todas as tarefas e em outros dias não quer realizá-las. Sobre os interesses, a professora cita que ISDI8 gosta de jogar no computador, dançar, ouvir música e histórias, além de demonstrar ter a habilidade de recontá-las, apesar da dificuldade quanto à memória. Como objetivo para o sujeito, P8 aponta o trabalho com o nome próprio, a relação entre quantidade e numeral, os aspectos da atenção e da memória, a coordenação motora, assim como desenvolver a consciência fonológica.

As tarefas realizadas com o ISDI8 foram: leitura de livro (4); escrita do nome próprio em papel (4) e em jogo digital (1); jogo da memória no computador (2); classificação de peças de jogo por cor (1); relação quantidade e numeral com jogo de associação de numerais com peças (1); jogo da memória, contagem dos pares de peças que cada jogador ganhou e classificação dos ganhadores (1); jogo de caixas com numerais para organizar os objetos correspondentes aos números (1); jogo de tabuleiro, pelo qual o ISDI8 pode jogar dado, contar quantas casas deve pular e seguir os comandos do jogo (1); jogo digital Alfafon com trabalho sobre o som da letra inicial do nome próprio do ISDI8 (1); e classificação de figuras cujos nomes começam com a letra inicial do sujeito (1) (ver Apêndices M e N). Das 17 atividades observadas, 65% envolveram algum interesse do sujeito, que parece tornar as situações de ensino-aprendizagem mais significativas.

Diante do exposto, observamos o reconhecimento da subjetividade dos ISDI, considerando os interesses e expectativas, destrezas e potencialidades, além da aproximação ou busca pela articulação das ações pedagógicas aos sujeitos e suas subjetividades (P1, P2, P8). Sobre o trabalho no AEE, percebemos, de forma predominante, uma concepção de reforço direto sobre os conteúdos escolares e não sobre os processos que facilitaríamos a aprendizagem desses conteúdos, exceto por P2 e P8, que envolvem nos objetivos para os ISDI os aspectos da atenção e da memória, por exemplo.

Sobre o processo de aquisição da leitura e escrita, embora haja práticas como a leitura de texto (P1), de livros (P1, P8), o trabalho com letras ou sons iniciais (P1, P8), vemos ações docentes apoiadas em uma avaliação genérica, pois não há indicação dos níveis

psicogenéticos por parte das professoras, mesmo quando mencionam ações para a alfabetização (P1, P3, P8), predominando princípios teórico-metodológicos da alfabetização como sistema de códigos: planejamento de objetivos e escolha de conteúdos considerando apenas a zona de desenvolvimento real (P1) e o trabalho descontextualizado com palavras e sílabas isoladas (P2, P3).

O estudo observacional das sessões nos permitiu conhecer os tipos de procedimentos docentes e identificar sua frequência diante das características dos seus estudantes em relação aos aspectos funcionais e aos fatores extracognitivos. É primordial compreender que a escolha dos procedimentos, bem como sua frequência, depende de variados fatores como as dificuldades e necessidades dos sujeitos, o período de tempo das sessões para o ISDI, a quantidade de tarefas realizadas, e não apenas do fato de as professoras conhecerem ou não os aspectos funcionais e os fatores extracognitivos. Desse modo, a ausência de determinado procedimento não indica de imediato que a professora não o conheça ou não o utiliza.

Organizamos as informações nos Quadros 15 e 16, sobre os quais exemplificaremos com a análise microgenética de 12 episódios interativos, recorte a partir da análise das 20 sessões observadas, detalhando a mediação docente, os diálogos, os exercícios e as atitudes dos estudantes e dos professores nos processos de ensino-aprendizagem. A quantidade de tarefas realizadas nessas cinco sessões foi: 12 (P1), 14 (P2), 10 (P3) e 17 (P8), totalizando 53. Vejamos, abaixo, sobre a caracterização da mediação quanto aos aspectos funcionais.

Quadro 15 – Caracterização da mediação quanto aos aspectos funcionais

Aspectos funcionais do desenvolvimento (CATEGORIAS)	Caracterização da mediação docente (PROCEDIMENTOS)	Frequência por professora				T
		P1	P2	P3	P8	
1. Metacognição	1. Planeja atividades desafiadoras e reflexivas	5	12	7	16	40
	2. Motiva a consciência sobre o que se sabe e/ou não se sabe	0	0	2	1	3
	3. Fornece modelos de resolução de problema	2	4	1	1	8
	4. Mobiliza conhecimentos prévios	2	3	1	2	8
	5. Favorece a compreensão do problema (o que fazer?)	2	10	5	5	22
	6. Explica as operações cognitivas a utilizar (como fazer?)	0	6	0	0	6
	7. Verbaliza as estratégias planejadas	0	6	0	0	6
	8. Solicita a verbalização do problema e das estratégias	0	0	0	2	2
	9. Ajuda no monitoramento ao longo da tarefa (indicando equívocos e sugerindo ajustes)	12	37	48	42	139
	10. Problematiza respostas, estejam equivocadas ou não	6	25	20	22	73
						307

2.Atenção	1.Planeja atividades que abrangem os interesses do ISDI	5	7	3	11	26
	2.Escolhe atividades de curta duração e/ou sem excesso de informações	7	10	4	10	31
	3.Orienta de modo objetivo sobre o que fazer na atividade	2	10	5	5	22
	4.Respeita o ritmo do ISDI	2	10	4	15	31
	5.Solicita retorno à atividade, em caso de dispersão	13	8	2	10	33
	6.Negocia com o ISDI para a realização da atividade	9	3	1	7	20
						163
3.Memória	1.Esclarece rotina e solicita verbalização sobre sequência de tarefas planejadas	0	0	0	4	4
	2.Planeja atividades vinculadas à projetos ou contextualizadas mediante situações-problema	1	1	0	3	5
	3.Utiliza jogos pedagógicos como jogo da memória	0	2	0	3	5
	4.Incentiva a lembrança de atividades anteriores: estratégia de reutilização	0	4	2	4	10
						24
4.Transferência de conhecimento	1.Propõe atividades relacionadas com a vida cotidiana	0	3	0	2	5
	2.Auxilia no uso de saberes em contextos que se diferenciam daquele no qual foram construídos	0	4	2	4	10
						15

Fonte: Autoria própria. Legenda: T (total).

Com referência à metacognição, somente P2 demonstra conhecer a definição, embora todas as professoras hajam de modo que contempla este aspecto (307 procedimentos). As ações 9 e 10, que envolvem a ajuda no monitoramento da tarefa e a problematização de respostas desta categoria, apresentam maior frequência (com 139 e 73, respectivamente) e demonstram que a participação conjunta e a regulação do mediador é central nos processos de ensino-aprendizagem. P2 e P8 apresentam maior repertório de procedimentos, 8, cada uma, enquanto P1 apresenta 6 diferentes procedimentos e P3 apresenta 7, geralmente com menor quantidade de repetições, como na ação 10 (Quadro 15)⁵².

Entre os dados que despertam a atenção nesse primeiro aspecto, está o fato de que apenas duas professoras motivam a consciência do ISDI sobre o que ele já sabe e o que ele ainda pode aprender, e que os procedimentos 6, 7, 8 apresentam frequência mínima, justamente os que apresentam mais intensidade na metacognição. Vemos, pela ação 5, que as docentes buscam favorecer a compreensão do problema, explicando o que fazer, referindo-se ao resultado que precisa ser obtido com a tarefa. No entanto, não costumam explicar o como fazer, isto é, as etapas que o ISDI poderia seguir durante o processo de resolução, o que pode paralisar a ação do sujeito que necessita de mediação mais qualificada. Assim, as interferências acabam por acontecer majoritariamente durante a resolução das tarefas

⁵² Os procedimentos e as categorias no Quadro 15 estão relacionados de maneira que algumas ações podem influenciar mais de um aspecto funcional, assim também ocorre no Quadro 22 que ainda veremos neste capítulo.

(procedimento 9, como já vimos, com 139 de incidência). Muito provavelmente isso ocorre devido à ausência de solicitação de planejamento da ação, a não verbalização de estratégias e ao não fornecimento de modelos e referências para os ISDI.

A pouca frequência ou mesmo ausência desses procedimentos iniciais prejudicam a consciência do sujeito sobre a atividade, seu engajamento no processo metacognitivo de autorregulação ao longo do desafio, assim como a identificação do sentido da tarefa, justamente nos aspectos que eles sentem mais dificuldades (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010). Desse modo, torna-se mais dispendiosa para os ISDI a ação de apelar para as estratégias como a mobilização de conhecimentos prévios, a seleção de ações no planejamento e a reflexão sobre elas durante a atividade.

Esses dados se tornam mais preocupantes com relação à P1, uma vez que pouco desafia o sujeito, como observamos nas ações 1 e 10, que envolvem perguntas desafiadoras e problematizações de respostas. Vejamos um episódio com P1 e ISDI1 (QUADRO 16).

Quadro 16 – Episódio interativo 1

Professora/sujeito:	P1 e ISDI1	Sessão:	2 (37min)
Episódio interativo:	1	Período:	27min57s a 28min38s
Aspectos/fatores:	Metacognição, atenção		
Conteúdo/atividade:	Escrita de prenome		
Turnos de fala:			
<p>256.P1: Tu vai fazer teu nome aqui, tá? Aquele nome bonito que tu sabe fazer. Coloca aqui (fala o prenome duplo do ISDI)</p> <p>257.ISDI1: (O ISDI fala duas vezes seu segundo nome e sorri)</p> <p>258.P1: (fala o primeiro e segundo nome do ISDI)</p> <p>259.ISDI1: Um, dois, sete, um, sete (escreve diversas garatujas e olha para P1 enquanto conta)</p> <p>260.P1: Lê agora pra mim (aponta o que ISDI1 escreveu). Que nome é esse?</p> <p>261.ISDI1: Dois</p> <p>262.P1: Que nome é?</p> <p>263.ISDI1: Um</p> <p>264.P1: Como é teu nome? Lê aqui pra mim</p> <p>265.ISDI1: (O ISDI fala alto e sorrindo seu segundo nome)</p> <p>266.P1: Ê, que lindo!</p> <p>267.ISDI1: (O ISDI fala duas vezes seu segundo nome, sorrindo)</p> <p>268.P1: Parabéns!</p>			

Fonte: Autoria própria.

No episódio interativo 1, a professora solicita que ISDI1 escreva seu prenome duplo, falando as palavras a serem escritas antes do próprio sujeito e enfatizando que são nomes que ele já sabe escrever (256). O sujeito demonstra motivação com a atividade que envolve seu nome (257, 265, 267), mas, enquanto escreve, olha para P1 e verbaliza numerais, que foram objetos de estudo em atividade anterior na mesma sessão. Quando P1 insiste para que ele leia

(264), ele responde seu nome sem apontar (265). Nos turnos 266 e 268, P1 observa a escrita de ISDI1, que preencheu toda a linha indicada por ela com garatujas, sem correspondência com os grafemas de seu prenome. Após a observação, ela o elogia e o parabeniza, sem, contudo, problematizar a ação do sujeito no sentido da construção da ZDP: a incorporação de letras na sua escrita provisória.

O elogio e o tratamento do erro como construtivo são importantes para o engajamento do estudante e para o incentivo do seu esforço (PIMENTEL, 2007; FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010), no entanto, o fato de P1 não ter oferecido modelo/referência para a escrita do prenome do ISDI1, não ter questionado sobre quais letras ele usou e onde elas estavam na sua escrita, além de ter iniciado e encerrado a tarefa demonstrando que a escrita do prenome já estava consolidada por ele, configura uma intervenção que conceituamos como *mediação evasiva*, na qual a mediadora se exime de problematizar a ação do ISDI temendo a ruptura da relação de ensino e sua não aceitação.

Em entrevista semiestruturada com P1, perguntamos: “quais foram essas mudanças que você citou?” A professora responde: “Socialização [...] Os pequenos conteúdos que passamos para ele, dependendo da capacidade dele, que é a questão do nome, não é o nome todo, mas a primeira letrinha” (P1). Ao comentar sobre os avanços do ISDI1, a professora define o trabalho com o nome como sendo um pequeno conteúdo, que é trabalhado segundo a capacidade do aluno. Parece-nos que a leitura do ISDI como pouco inteligente ou pouco capaz influencia a ação docente, de modo que evita muitas perguntas, desafiando-o raramente, além de receber sua atividade de forma *extremamente positiva*, sem provocar dúvidas sobre a ação discente ou sugerir possíveis melhorias, talvez, temendo constrangê-lo, produzindo tensão na relação pedagógica com o seu aluno.

Em entrevista com R1, questionamos: “E das atividades, o que é que ele acha mais difícil de fazer? Já teve alguma vez que ele disse que não sabia?” O responsável responde: “Não. Não. Que só essas coisinhas ele faz. Essas de cobrir... essas coisinhas assim. Não vem tarefa mais avançada não” (R1). Objetivando que R1 detalhasse mais sobre essas tarefas, perguntamos: “Como são as atividades que geralmente vem pra ele, pra casa?” R1 afirma: “É alguma coisa de pintar, de ligar, de cobrir os pontinhos... É devagarzinho... ele tá, ele tá indo. Tá conseguindo, né? Devagarzinho ele tá conseguindo né? Essas tarefinhas assim, de criança ainda” (R1). Esses relatos indicam que as atividades da sala regular também não parecem provocar dificuldades verdadeiras para ISDI1. Há grande presença de tarefas infantilizadas, que exploram no máximo o desenvolvimento real do sujeito, foco no

desenvolvimento da motricidade e da coordenação motora fina em detrimento da articulação com atividades que desenvolvam as FPS, tal como a análise linguística do próprio nome, proposta ausente nos materiais do ISDI1.

Nas cinco sessões observadas com P1 e ISDI1, a professora frequentemente realizava os primeiros questionamentos e, logo, oferecia as respostas quando o ISDI se dispersava, hesitava ou se recusava. P1 realizou, por exemplo, duas propostas de trabalho com numerais e formas geométricas, nas quais o objetivo era que o sujeito identificasse onde estavam os numerais e as formas solicitadas. No entanto, as questões da professora em ambas as tarefas antecipavam as respostas, visto que ela pedia “pule no numeral 1 azul” ou “mostra onde está o quadrado vermelho”. O ISDI, se beneficiando dessas orientações, usava a estratégia das cores, conhecimento que já está consolidado para ele. Assim, P1 reafirma, no fazer pedagógico, a condição do ISDI1 como reproduzidor do conhecimento.

Durante a atividade dos numerais e bambolês, o ISDI1 chama a pesquisadora para participar e pede que pule no número vermelho e ouve a questão: “em qual número?” (Pesquisadora), ISDI1 afirma: “vermelho, vermelho”. “Eu só entendo números... qual número que preciso pular?” (Pesquisadora), ISDI1 fica inquieto, pensa um pouco e resolve apontar para o número que solicitou, porém como a pesquisadora continua perguntando: “como é o nome desse numeral?”, ele mesmo decide pular no numeral, como que desistindo de responder, esquivando-se do desafio, mas ainda ouve: “vamos tentar, como é o nome desse numeral? Diga comigo: um”, ISDI1 responde “vermelho” ainda duas vezes, no entanto, para, olha para a pesquisadora e diz: “um” (levantando também o dedo indicador). Com esse comando, a pesquisadora pula no numeral e o sujeito comemora sorrindo e dizendo: “uhul”. Este episódio é um dos exemplos que mostra o quanto o ISDI1 não está habituado com a insistência de um mediador em esperar sua resposta e problematizá-la, ele parece surpreso com as questões e tenta resolver rapidamente como faz em outros momentos.

Esses fatos articulados leva-nos a analisar que a capacidade de aprendizagem do ISDI1 não é tão reconhecida, nem suas capacidades cognitivas tão mobilizadas, o que parece produzir o elogio sem indicação de melhorias, a superproteção que não provoca dúvidas e a repetição de assuntos e atividades que o sujeito já consegue, portanto, distante da zona de desenvolvimento proximal do sujeito. Essas ações docentes que se repetem nas sessões observadas são aspectos representativos tanto do modelo de alfabetização como sistema de códigos quanto da pedagogia da negação, que podemos notar no episódio interativo 1, no qual não vemos aposta no ISDI1, problematizações, análise linguística sobre o prenome, avaliação

sobre a escrita, o que limita a possibilidade de aprendizagem do sujeito, sendo difícil para ele assumir a consciência do conhecimento e refletir sobre o resultado da própria ação, com o apoio de pistas do mediador, a fim de modificar suas estratégias.

Ainda com referência à metacognição, observemos a seguir o episódio interativo 2.

Quadro 17 – Episódio interativo 2

Professora/sujeito:	P8 e ISDI8	Sessão:	4 (56min22s)
Episódio interativo:	2	Período:	24min37s a 27min56s
Aspectos/fatores:	Metacognição, atenção, inquietude e sugestionabilidade		
Conteúdo/atividade:	Jogo de caixas com numerais e objetos correspondentes aos números		
Turnos de fala			
<p>253.P8: Tem outros números aí também, não tem? Agora eu quero que você pegue a caixa que tem o número três.</p> <p>254.ISDI8: (tenta sair da cadeira).</p> <p>255.P8: Qual é a caixa que tem o número três? (P8 chama a atenção de ISDI8 para retornar à atividade).</p> <p>256.ISDI8: Esse (ISDI8 se vira novamente para as caixas e aponta para o numeral quatro).</p> <p>257.P8: É essa?</p> <p>258.ISDI8: É (pega a caixa com o numeral quatro).</p> <p>259.P8: Olha pro número (aguarda resposta, ISDI8 não responde). Esse número é o número três?</p> <p>260.ISDI8: É</p> <p>261.P8: Tem certeza?</p> <p>262.ISDI8: Tenho.</p> <p>263.P8: Pois abre aí a caixa pra ver.</p> <p>264.ISDI8: (ISDI8 abre a caixa).</p> <p>265.P8: O que é que tem dentro da caixa?</p> <p>266.ISDI8: Peixe.</p> <p>267.P8: Quantos peixes tem?</p> <p>268.ISDI8: Só um.</p> <p>269.P8: Só tem um, e esse numeralzinho aqui é o número um é?</p> <p>270.ISDI8: Não.</p> <p>271.P8: Não... e aí? O que é que eu faço? (ISDI8 direciona o olhar para as outras caixas) Só tem um peixe na caixa.</p> <p>272.ISDI8: É (afasta a caixa do numeral quatro e olha novamente as outras caixas).</p> <p>273.P8: Eu preciso fazer o quê?</p> <p>274.ISDI8: Tirar.</p> <p>275.P8: Tirar o quê?</p> <p>276.ISDI8: O peixe.</p> <p>277.P8: O peixe ou a caixa?</p> <p>278.ISDI8: O peixe (pega a caixa com o numeral um).</p> <p>279.P8: Então, tire para eu ver. Como é que vai ser? Como é que você vai fazer?</p> <p>280.ISDI8: Eu tiro esse peixe.</p> <p>281.P8: Sim.</p> <p>282.ISDI8: (ISDI8 olha para P8). Tiro essa (retira a tampa da caixa com o numeral um).</p> <p>283.P8: (Aguarda ISDI8 colocar o peixe na caixa do numeral um) E agora o que eu faço?</p> <p>284.ISDI8: (ISDI8 guarda o peixe na caixa do numeral um).</p> <p>285.P8: Quantos peixes?</p> <p>286.ISDI8: Só um</p> <p>287.P8: Só um. Numeral?</p> <p>288.ISDI8: Um.</p> <p>289.P8: E é esse mesmo?</p> <p>290.ISDI8: (ISDI8 balança a cabeça indicando que sim).</p> <p>291.P8: Numeral um. Muito bem. Então vamos perguntar a pesquisadora se tá certo? (propõe sorrindo e falando baixo com o ISDI8 como se só ele estivesse ouvindo).</p> <p>292.ISDI8: (ISDI8 balança a cabeça indicando que sim, sorrindo).</p>			

293.P8: Pergunta a ela se tá certo?

294.ISDI8: Tá certo? (ISDI8 se direciona à pesquisadora, sorrindo).

295.Pesquisadora: Tá sim, numeral um com um peixe.

296.P8: Ponto para ISDI8! Muito bom (P8 e a pesquisadora batem palmas, ISDI8 sorri).

Fonte: Autoria própria.

No episódio interativo 2, ISDI se mostra inquieto (254) e responde rápido sem muito ponderar (262). Perante isso, P8 chama a atenção, insiste na pergunta (255), solicita autoconfirmação da resposta (257, 261), sugere estratégia, aguarda o sujeito e questiona novamente (259), não repreende o erro, não responde pelo aluno e sugere nova estratégia para o ISDI8 avaliar sua resposta (263 e 283). Diante do problema a resolver, P8 continua incentivando a atividade cognitiva do sujeito, inclusive com perguntas abertas (265, 267, 269, 271, 273, 275, 277, 279, 283), confirma a resposta (281), aguarda novamente (283), solicita autoavaliação – mesmo quando o aluno responde corretamente, de modo a desenvolver segurança e autoconfiança – (289), demanda avaliação exterior (291 e 293), e, por fim, elogia o êxito e o esforço do ISDI8 (291 e 296).

P8 demonstra silenciar quando necessário (283) e não responde o aluno de imediato, no intuito de que ele próprio se confronte e produza sua resposta. Essas ações, assim como aquelas detalhadas acima, produzem a apropriação de estratégias, colaborando com o desenvolvimento das FPS, como a metacognição (PINO, 2005), favorecem a autorregulação do sujeito (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010), e ampliam os saberes em ação, incentivando o sujeito ativo na construção do conhecimento (BATISTA; MANTOAN, 2006). Observamos, aqui, a *mediação exitosa*, na qual o mediador problematiza a ação do ISDI, conferindo-lhe suporte adequado em relação a sua ZDP, beneficiando-se mutuamente do êxito e da autoafirmação do aluno na relação de ensino.

No que se refere à atenção, segunda categoria do Quadro 15, todas as professoras utilizam procedimentos relacionados a este aspecto; com maior frequência, as ações 2, 4 e 5, que aludem às atividades de curta duração e/ou sem excesso de informações, à solicitação de retorno à atividade e ao respeito ao ritmo do ISDI, sendo que a quantidade dos procedimentos não é semelhante entre as professoras, quanto a estes dois últimos. Devido à característica de inquietude do ISDI1, P1 é a que apresenta maior frequência da ação 5, e o total do procedimento 4 é um dos maiores pelas ações de P2 e P8, pois as professoras P1 e P3 apresentam frequência problemática sobre o respeito ao ritmo dos sujeitos. Outro ponto diz respeito à falta de orientação objetiva sobre as propostas aos ISDI, que assim como acontece em relação à categoria da metacognição, também pode produzir e/ou reforçar dificuldades quanto à atenção. Vejamos, a seguir, o próximo episódio interativo com P2 e ISDI2.

Quadro 18 – Episódio interativo 3

Professora/sujeito:	P2 e ISDI2	Sessão:	2 (52min)
Episódio interativo:	3	Período:	25min25s a 27min4s
Aspectos/fatores:	Atenção, memória, hesitação, interiorização do “não saber”, expectativa de fracasso		
Conteúdo/atividade:	Escrita de diferentes sequências da esquerda para a direita		
Turnos de fala			
<p>217.ISDI2: (ISDI2 muda de assunto, olha para os lados, hesita, mostra-se dispersa e inquieta)</p> <p>218.P2: Agora, vamos fazer o exercício, né?</p> <p>219.ISDI2: É assim?</p> <p>220.P2: Faz com o dedo assim ó, pra lembrar como é que é. Faz. (ISDI2 não aceita e continua escrevendo). Ó! (P2 faz a sequência com o dedo).</p> <p>221.ISDI2: (ISDI2 termina de escrever e olha preocupada para P2).</p> <p>222.P2: Quase. Solta o lápis um pouquinho, faça com o dedo. Isso. Lembrou como é? Certo, então apague esse porque ficou igual (à sequência anterior).</p> <p>223.ISDI2: Tá errado. Tá ruim. Sabe não (põe a mão no rosto, olha para o lado e para baixo, coça a cabeça)</p> <p>224.P2: Ficou diferente não foi?</p> <p>225.ISDI2: É, tá ruim! (ISDI2 apaga).</p> <p>226.P2: Mas tudo bem, a gente erra uma. Não tem problema.</p> <p>227.ISDI2: Ajuda aqui (olha para a pesquisadora e pede ajuda à P2).</p> <p>228.P2: Solta o lápis de novo e vamos lembrar de novo. Muito bem, vamos lá!</p> <p>229.ISDI2: Assim é?</p> <p>230.P2: Isso ISDI2.</p>			

Fonte: Autoria própria.

No referido episódio interativo, ISDI2 demonstra inquietude (217, 223), solicita confirmação de sua resposta (219), expectativa de fracasso (223), e usa estratégia de pedir ajuda (227) e solicitar a avaliação de P2, com forte articulação com o fator da extroversão da atenção, pelo tom apreensivo, aguardando julgamento negativo da professora (219, 229), inclusive verbaliza que o que está fazendo deve estar errado, ruim, e que não sabe fazer, enquanto expressa extrema inquietude (223). P2 chama sua atenção e solicita retorno (218, 220), oferece orientação de como ela pode facilitar a resolução da atividade (220, 222, 228), respeita seu ritmo (220, 222), motiva a realização da tarefa (218, 228), e, ainda, acrescenta os procedimentos de não repreender o erro (222, 224, 226), de esclarecer que todos podem errar (226) e elogia o esforço do sujeito (230).

Especialmente quando sugere três vezes que ISDI2 use a estratégia de retornar à sequência estudada, observá-la novamente, para, então, tentar sua escrita com o lápis, P2 tenta orientar o planejamento para que ISDI2 foque na informação essencial para conseguir realizar a tarefa, já que a estudante demonstra dificuldades (217, 220, 221, 223, 225) para fazer isso de forma espontânea (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010). As ações docentes deste episódio, além de orientar a atenção, evitam o reforço das características evidentes em ISDI2, como a hesitação, inquietude, expectativa de fracasso e a interiorização do não saber, pois o

sujeito verbaliza que não sabe, enquanto P2 não afirma isso, nem repreende os erros explicitamente, mas os indica de forma cortês (224 e 226).

Quanto à terceira categoria, referente ao aspecto da memória, desperta nossa atenção o procedimento 2, sobre atividades contextualizadas. Considerando o número de tarefas realizadas com os ISDI nas cinco sessões (total de 53) por todas as professoras, somente cinco atividades (9,4%) possuem articulação com projetos, eixos temáticos ou, ainda, advindas de situações-problema, contextos que poderiam auxiliar os ISDI no registro e na conservação das informações (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010), justamente por envolver enfaticamente o sentido da tarefa e as informações que são essenciais, relacionadas ao que aprendem, beneficiando-os na recuperação das informações.

Como exemplo de grande parte das atividades, temos a proposta de P2 em uma atividade de identificação de sílabas, com o objetivo de desenvolver a correspondência grafema-fonema e o conceito de segmentação silábica, com ênfase no som da consoante S. Embora seja compatível com o nível de desenvolvimento proximal do sujeito – já que ISDI2 está na transição da hipótese de escrita silábica com valor sonoro para a hipótese silábico-alfabética, reconhecendo a necessidade das letras consoantes além das vogais –, a atividade expõe uma lista com oito palavras que envolvem nomes de diferentes campos semânticos (como sino e sapo, por exemplo), e não os interesses mais singulares do indivíduo, e nem está articulada com algum eixo temático ou atividade social.

P3 também propôs exercício com características semelhantes: uma lista de operações envolvendo multiplicações, no qual o ISDI3 precisava realizar os cálculos e escrever as respostas com números e por extenso. Embora compatível com o nível de desenvolvimento proximal de ISDI3 – porque este já consolidou a operação de adição –, e envolver o uso de material concreto (palitos de picolé), as operações não estavam relacionadas a nenhuma situação-problema que as contextualizasse, revelando a forte presença da concepção empirista de conhecimento, tal como a atividade descrita anteriormente.

Ao serem escolhidas com base na repetição e na memorização, mediante recursos mecanicistas e questões genéricas e isoladas, essas tarefas mostram o quanto é frágil ou até mesmo ausente a compreensão e a operacionalização de situações de ensino-aprendizagem, que envolvem pedagogias críticas com atividades sociais significativas em contexto de ensino sócio-histórico, com estreita relação com a subjetividade e necessidade dos sujeitos, partindo-se de suas destrezas e potencialidades (FIGUEIREDO; POULIN, 2008; FIGUEIREDO, POULIN; GOMES, 2010; BATISTA; MANTOAN, 2006; MOTA ROCHA, 2002).

Ainda nesta categoria, destacam-se as ações de incentivar os ISDI a relembrem de atividades anteriores que poderiam ajudar na tarefa atual e a de utilizar jogos pedagógicos, como o jogo da memória. É importante notarmos que, dos quatro procedimentos percebidos nas sessões, P1 e P3 apresentam menor frequência, com apenas uma e duas ações, respectivamente, com referência ao aspecto mencionado, mesmo quando os ISDI possuem dificuldade quanto a esta categoria, como o ISDI3. Tal fato é preocupante, pois não há muito esclarecimento sobre as tarefas a serem realizadas (somente P8 apresenta esta ação), pouco se solicita a verbalização a respeito das atividades planejadas ao longo da sessão ou, ainda, pouco se propõe aprendizagens em contexto posteriores, ou seja, não se aplica estratégias antes e depois da tarefa, o que é fundamental para o crescimento do sujeito.

Vejamos, abaixo, o episódio interativo 4, com P3 e ISDI3:

Quadro 19 – Episódio interativo 4

Professora/sujeito:	P3 e ISDI3	Sessão:	1 (44min50s)
Episódio interativo:	4	Período:	25min58s a 32min26s
Aspectos/fatores:	Memória, metacognição, hesitação		
Conteúdo/atividade:	Contagem de unidades e dezenas com reagrupamento com material dourado		
Turnos de fala			
<p>249.P3: (P3 olha para ISDI3, põe vários cubinhos a mais que formariam a quantidade 13, sorri com ar desafiador e olha novamente para ISDI3, afasta-se e se encosta na cadeira, cruza os braços e cerra os lábios)</p> <p>250.ISDI3: Pode contar? (ISDI3 sorri tímido, parece entender que está sendo desafiado).</p> <p>251.P3: Eu quero a resposta (mexe com o ombro, sorri e se aproxima novamente da mesa).</p> <p>252.ISDI3: Sessenta e treze.</p> <p>253.P3: Sessenta e treze, existe esse número? Sessenta e treze?</p> <p>254.ISDI3: (ISDI3 balança a cabeça indicando que não, abaixa a cabeça e sorri).</p> <p>255.P3: O que foi que aconteceu aí ISDI3?</p> <p>256.ISDI3: (ISDI3 abaixa a cabeça).</p> <p>257.P3: Será que dá pra trocar por uma barrinha?</p> <p>258.ISDI3: (ISDI3 olha para os cubinhos e barrinhas e fica em silêncio).</p> <p>259.P3: Tenta (P3 sorri).</p> <p>260.ISDI3: Dá não (sorri tímido).</p> <p>261.P3: Conte! Pra trocar unidade pela dezena, eu preciso de quantas unidades? (com voz enfática).</p> <p>262.ISDI3: Treze.</p> <p>263.P3: Treze? Coloca, vai colocando no cantinho pra ver se são treze que você precisa (solicita que ISDI3 alie os cubinhos com uma barra de dez).</p> <p>264.ISDI3: São dez.</p> <p>265.P3: Então, ah tá! Então pegue dez... Compare, não fique querendo botar uma de doido não, que o doido vem e te pega (ri).</p> <p>266.ISDI3:(ISDI3 sorri).</p> <p>267.P3: Isso. Compare... Aí esses dez eu posso deixar aí, ISDI3?</p> <p>268.ISDI3: Não.</p> <p>269.P3: Não. Eu tenho que levar esses dez aqui pra onde?</p> <p>270.ISDI3: Pra unidade.</p> <p>271.P3: Pra unidade já está.</p> <p>272.ISDI3: Dezena (se mexe na cadeira, como que feliz de ter acertado).</p> <p>273.P3: Ó, agora quantos nós temos?</p> <p>274.ISDI3: Dez, vinte, trinta, quarenta, cinquenta.</p> <p>275.P3: Se... Sessenta.</p>			

276.ISDI3: Sessenta.
277.P3: Não. Se... Setenta.
278.ISDI3: Sessenta.
279.P3: Setenta (respira fundo e enfatiza a voz).
280.ISDI3: Sessenta.
281.P3: Setenta e .
282.ISDI3: dois.
283.P3: Presta atenção agora, hein? (P3 se direciona a outro participante da sessão).

Fonte: Autoria própria.

Neste episódio, P3 incentiva o ISDI3 a recordar atividade anterior (257, 263, 267) sobre unidades e dezenas com uso de material dourado, exagerando no tom desafiador e na postura de coerção, como se estivesse testando o sujeito (249, 251), o que parece produzir ou ampliar a timidez e hesitação dele (250, 256, 258, 274). A partir do turno 259, P3 tenta motivar o ISDI3, embora ainda use voz bastante enfática, demonstrando impaciência (261, 279). O ISDI3 parece esquecer o que, em atividade anterior, na mesma sessão, já havia feito (262) – vale dizer, em questões isoladas, sem vínculo com situações-problema.

Ao mesmo tempo que sugere estratégia usada em outra atividade (263, 265), P3 verbaliza para o ISDI3: “não fique querendo botar uma de doido não”, que recebe a forte expressão apenas com um ar de riso e continua de cabeça baixa. Para Mota Rocha (2002), ações de hostilidade como essa dificultam a construção de relações pedagógicas democráticas e/ou autônomas. P3 incentiva o ISDI3 novamente (267, 269, 273), mas não fornece pistas e resolve responder de imediato (275, 277, 281) quando o estudante não recorda sobre o que ela ensinou há pouco tempo (contagem de dez em dez), nada comentando ou elogiando quando ele conclui ao contar com êxito as unidades (283).

Observamos ações de P3 que objetivam o auxílio ao sujeito para recuperar as informações trabalhadas anteriormente, porém, de modo frequente, com ar desafiador/competidor e com forte impaciência. Talvez o ISDI3 pudesse ter melhor se beneficiado das questões da professora para o processamento da memória de curto prazo, a estocagem das novas informações, bem como sua generalização, caso as ações docentes fossem diferentes. A dificuldade do ISDI3 quanto à memória foi reforçada pelo contexto de mediação, ora motivador, ora coercitivo, produzindo grande possibilidade de perder as informações e, posteriormente, não recorrer a elas, até mesmo pela pressão emocional que as ações hostis produzem na relação pedagógica (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010). Percebemos, aqui, a *mediação coercitiva*, na qual o mediador problematiza a ação do estudante, mas confere suporte inadequado a ele, coagindo-o e distanciando-se dele, produzindo a ruptura do vínculo socioafetivo e da relação de ensino.

Todas as professoras, com exceção de P1, apresentam três procedimentos diretamente relacionados ao quarto aspecto do Quadro 15, à transferência de conhecimento. Essas ações docentes se referem às propostas de atividades que envolvem a vida cotidiana dos ISDI (P2 e P8), a sugestão de aplicar as aprendizagens no cotidiano dos sujeitos (P2 e P8) ou auxiliá-los a generalizar saberes para contextos diferenciados (P2, P3 e P8). Em uma atividade sobre as noções de pequeno, médio e grande, P2 desafia ISDI2 a organizar as peças com o apoio de contornos em folha de papel e, depois, classificar nas mesmas categorias sem o suporte da folha, orientando-a na transferência de conhecimento, o que podemos observar no episódio 5.

Quadro 20 – Episódio interativo 5

Professora/sujeito:	P2 e ISDI2	Sessão:	2 (52min)
Episódio interativo:	5	Período:	11min55s a 13min43s
Aspectos/fatores:	Metacognição, transferência de conhecimento		
Conteúdo/atividade:	Organização de figuras em tamanhos diferentes (pequeno, médio e grande)		
Turnos de fala			
<p>110.P2: Iiii... não tem mais papel. E agora? A gente tem que arrumar esse sem papel (P2 desafia ISDI2 a organizar os tamanhos diferentes sem auxílio dos contornos na folha de papel).</p> <p>111.ISDI2: Não tem mais? (ISDI2 junta as mãos, preocupada).</p> <p>112.P2: Vamos arrumar esse assim também, só que sem papel (P2 aponta o que ISDI2 já conseguiu).</p> <p>113.ISDI2: E agora? (estende as mãos questionando).</p> <p>114.P2: E agora? Você arrumou aqui ó: pequeno, médio, grande. (P2 aponta detalhadamente as peças que ISDI2 já organizou). Vamos botar também? Primeiro bota o pequeno, médio e agora o grande. Agora vamos arrumar esse também. (Entrega novas peças a ISDI2).</p> <p>115.ISDI2: Cadê o papel? (Aponta para os papeis que já usou).</p> <p>116.P2: Mas esse não tem. Esses daqui é pra outra coisa. (P2 indica que as folhas que ele já usou não servem para as novas peças).</p> <p>117.ISDI2: Pra outro né? O seu em casa (ISDI2 olha para P2 parecendo pedir que P2 traga de casa).</p> <p>118.P2: É. Mas eu vou trazer depois (ISDI2 sorri). Agora vamos ver se tá igual. Pequeno, esse é pequeno também? (ISDI2 percebe que pode melhorar a organização).</p> <p>119.ISDI2: Assim?</p> <p>120.P2: Médio e o grande.</p> <p>121.ISDI2: Pronto.</p> <p>122.P2: Tá certo. Ótimo. Tem mais um conjunto agora ó, pra gente arrumar também.</p> <p>123.ISDI2: Ah! É lindo.</p> <p>124.P2: E isso é o que?</p> <p>125.ISDI2: Pequena, aqui (P2 diz: Média!) e grande. Tá ótimo? (olha para P2, apreensiva).</p> <p>126.P2: Tá ótimo (ISDI2 sorri). Você é sensacional. Gostei de ver.</p> <p>127.ISDI2: Gostei? Tá bom?</p> <p>128.P2: Tá, tá bom!</p>			

Fonte: Autoria própria.

No episódio interativo 5, o ISDI2 tenta solucionar o “problema” da falta de papel (111, 113, 115, 117), parece muito apreensiva enquanto não ouve a resposta de P2 (119, 125, 127) e tenta realizar a transferência da aprendizagem (119, 121). A professora auxilia nesse processo chamando a atenção e motivando a realização da tarefa (110, 116, 118, 122), incentiva o ISDI2 ao ressaltar em atividade anterior ela já conseguiu (112), relembra as estratégias

utilizadas anteriormente (114), questiona para ajudar quanto à metacognição (118) e elogia o ISDI2 (122, 126, 128). Essas escolhas docentes beneficiam a estudante, porque não reforçam a extroversão da atenção e articulam-se às estratégias metacognitivas para auxiliar no desenvolvimento de sua capacidade, tanto em apelar para saberes construídos em situação diferente como na aplicabilidade do conhecimento e adaptação em novo contexto.

A análise acerca das sessões e episódios interativos, bem como sua articulação com as entrevistas, nos permitiu identificar as características predominantes da mediação docente de cada professora, como podemos observar a seguir no Quadro 21.

Quadro 21 – Caracterização predominante da mediação docente

Mediação	P	Caracterização predominante da mediação docente
Evasiva	P1	<ul style="list-style-type: none"> • Não parece haver reconhecimento do ISDI enquanto sujeito de potencialidades, nem mobilização das capacidades cognitivas; • Elogio sem indicação de melhorias, superproteção que evita a problematização; • Ênfase na repetição de assuntos, com trabalho na zona de desenvolvimento real; • Prevalece o trabalho com o modelo de alfabetização como sistema de códigos e a pedagogia da negação; • São recorrentes respostas antecipadas, o não respeito ao ritmo do ISDI, a ausência de desafio, que limita as possibilidades de aprendizagem do sujeito.
Coercitiva	P3	<ul style="list-style-type: none"> • Presença de ações hostis na relação pedagógica; • Problematização com suporte inadequado, coagindo, produzindo a ruptura do vínculo e da relação de ensino, com grande pressão emocional, ar coercitivo e impaciência; • Reforça as dificuldades e afasta o sujeito da produção do conhecimento; • Reproduz a desqualificação, acentua a percepção de incapacidade, gera descredibilidade e torna difícil o reposicionamento.
Exitosa	P2 e P8	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito ao ritmo do ISDI, esclarecimento do erro construtivo como parte do processo; • Há incentivo à autoavaliação e evita-se respostas imediatas; • Problematização com suporte adequado em relação à ZDP; • Produz desenvolvimento de autoconfiança, apropriação de estratégias, colabora com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, favorecendo a autorregulação do sujeito, amplia os saberes em ação, incentivando à mobilização do indivíduo na construção do conhecimento.

Fonte: Autoria própria.

A caracterização da mediação docente quanto aos aspectos funcionais do desenvolvimento também nos aproxima da sua relação com os fatores extracognitivos. A seguir, veremos no Quadro 22 os procedimentos docentes de forma mais detalhada quanto a estes fatores. Analisaremos as ações e sua frequência em relação a todas as professoras, bem como os episódios interativos que possam ilustrar essas ações e suas implicações aos sujeitos.

Quadro 22 – Caracterização da mediação quanto aos fatores extracognitivos

Fatores extracognitivos do desenvolvimento (CATEGORIAS)	Caracterização da mediação (PROCEDIMENTOS)	Frequência por professora				T
		P1	P2	P3	P8	
1.Extroversão da atenção	1.Aguarda o sujeito e respeita seu ritmo	2	10	4	15	31
	2.Evita antecipar ou responder imediatamente	4	33	20	32	89
	3.Intervém explicitamente para a superação da inferiorização e o reposicionamento do sujeito	5	15	2	1	23
	4.Demonstra que não detém todo o saber: assume condição de errante	0	1	0	1	2
	5.Mostra explicitamente que todos podem errar	0	2	0	0	2
						147
2.Inquietude	1.Realiza atividades significativas e motivadoras	5	7	3	11	26
	2.Motiva oralmente a realização da atividade	5	14	12	14	45
	3.Relembra as ações propostas	0	4	0	1	5
	4.Chama a atenção e retorna à atividade	13	8	2	10	33
	5.Evita atividades longas e excesso de informação	7	10	4	10	31
	6.Oferece uma pausa, quando necessário	1	3	0	1	5
					145	
3.Recusa de saber	1.Demonstra a importância da aprendizagem	0	1	0	1	2
	2.Propõe desafios compatíveis com o nível de desenvolvimento (ZDP)	5	12	7	16	40
	3.Experimenta diferentes recursos e estratégias	2	3	1	3	9
	4.Afirma que se pode aprender o que não sabe	0	1	0	0	1
	5.Negocia por posterior atividade que o ISDI gosta	10	0	0	0	10
					62	
4.Sugestionabilidade	1.Ressalta competências, destrezas e potencialidades, motivando a autoconfiança	5	15	2	1	23
	2.Elogia o esforço do ISDI e realça os êxitos	12	34	22	31	99
	3.Trata/esclarece o erro construtivo como parte do processo	0	1	0	1	2
	4.Flexibiliza o plano de aula, se necessário	1	3	1	2	7
					131	
5.Hesitação	1.Encoraja o empenho do ISDI	10	11	12	14	47
	2.Relembra atividades semelhantes	0	4	2	4	10
	3.Negocia para retornar à atividade	9	3	1	7	20
					77	
6.Aspectos socioafetivos, fatores emocionais e motivacionais	1.Motiva o contato, constrói afetividade e interações sociais positivas	5	14	5	7	31
	2.Reafirma explícita e verbalmente a condição do ISDI como sujeito de direito/de potencialidades	5	15	2	1	23
	3.Intervém quanto às expectativas de fracasso	2	2	1	1	6
	4.Dá visibilidade e voz ao ISDI, e encoraja narrativas da vida cotidiana	2	16	1	14	33
	5.Promove a vinculação do ISDI com o êxito	12	34	22	31	99
	6.Esclarece sua condição docente de suporte na relação pedagógica	0	1	0	1	2
	7.Busca conhecer histórico de dificuldades, e trabalha em conjunto com a família e escola	1	1	1	1	4
					198	

Fonte: Autoria própria. Observação: A quantidade de atividades realizadas em cinco sessões por cada professora foi: 12 (P1), 14 (P2), 10 (P3), 17 (P8). Legenda: T (total).

No Quadro 22, prevalece a ação 2 a respeito da extroversão da atenção (com frequência de 89 vezes). Essa categoria precisa ser compreendida com articulação à ação 9 da metacognição, sobre as intervenções ao longo das tarefas (com frequência de 139). P1 realizou 12 intervenções, destas, evitou antecipar questões ou responder imediatamente vezes; 33% de sua ajuda no monitoramento da tarefa implicou antecipação de respostas. Em 89% das 37 intervenções realizadas, P2 evitou antecipar respostas ou responder de imediato. Por sua vez, P3 realizou 48 intervenções e, destas, evitou a antecipação em 42%. Por fim, P8 interviu 42 vezes, e em 76% buscou não responder de imediato ou antecipar as respostas dos desafios. A ação 2 da categoria 2 que envolve o encorajamento e a motivação do ISDI obteve maior frequência de uso (45 vezes).

Com referência à extroversão da atenção, observamos, no Quadro 22, cinco procedimentos docentes, dos quais chama a atenção a ação 2. Do auxílio das professoras ao longo das atividades, com frequência de 12 (P1), 37 (P2), 48 (P3) e 42 (P8), surge a prática de antecipar as respostas dos desafios, responder aos ISDI ou mesmo as suas próprias questões de modo imediato. Dos dados, podemos apreender que P1 e P3 antecipam ou respondem imediatamente em mais de 50% de suas intervenções (67% e 58%, respectivamente) e P2 e P8 apresentam menor porcentagem, com aproximadamente 11% e 24% de respostas imediatas em relação as suas intervenções.

Esses dados se confirmam no procedimento 1, já que P1 e P3 apresentam menor índice de espera pelo sujeito, sem aguardar que os ISDI formulem seu raciocínio. Já P2 e P8 apresentam frequência maior de respeito ao ritmo de seus estudantes. Ainda destacamos os procedimentos 4 e 5, referentes às ações de esclarecer que não detém todo o saber (P2 e P8) e de que todos podem errar (P2). A seguir, o episódio interativo 6, com P2 e ISDI2, exemplifica algumas das características advindas da extroversão da atenção.

Quadro 23 – Episódio interativo 6

Professora/sujeito:	P2 e ISDI2	Sessão:	1 (42min)
Episódio interativo:	6	Período:	19min27s a 21min32s
Aspectos/fatores:	Extroversão da atenção, expectativa de fracasso, hesitação		
Conteúdo/atividade:	Montagem de animais com peças (início, meio e fim)		
Turnos de fala			
190.ISDI2: Tá errado, tá ruim.			
191.P2: Assim melhora? (P2 vira uma peça de modo que ISDI2 visualize melhor)			
192.ISDI2: Sim [...] Tá bom?			
193.P2: Tá bom.			
194.ISDI2: Tá errado ou tá certo?			
195.P2: Tá certo.			
196.ISDI2: Lindo né?			

- 197.P2:** Lindo! (ISDI2 guarda o animal montado e identifica outras peças).
198.ISDI2: Tefone! Aqui né? (ISDI2 fala do seu jeito a palavra elefante e monta o animal com as peças)
199.P2: Vamos vê. Coloca aí pra gente vê.
200.ISDI2: Tá certo ou tá errado?
201.P2: O que é que você acha?(ISDI2 não responde).
202.ISDI2: Cabeça?
203.P2: Cadê o pedacinho da orelha, será que é esse?
204.ISDI2: É. Aqui.
205.P2: Como é o nome dele?
206.ISDI2: Tefone!
207.P2: Elefante?
208.ISDI2: É (balança a cabeça que sim). Tá bom?
209.P2: Tá bom! [...] (ISDI2 guarda o animal montado).
210.ISDI2: Que isso? (não reconhece a peça que forma o outro animal).
211.P2: Que isso? Que coisa estranha não é?
212.ISDI2: Isso aqui ó.
213.P2: Vira do outro lado pra ver se dá certo.
214.ISDI2: Tá certo?
215.P2: Ficou passando...
216.ISDI2: Olha aqui. Tá bom?
217.P2: Quase que deu certo... (ISDI2 sorri e P2 continua dando pistas de como pode melhorar a montagem).

Fonte: Autoria própria.

Em montagem de animais com peças que tem por objetivo desenvolver as noções de início, meio e fim, ISDI2 demonstra expectativa de fracasso (190) e extroversão da atenção (192, 194, 208), aspectos para os quais P2 evita responder de imediato (199, 201, 203, 211, 213), questiona e insiste para o ISDI2 continuar sua ação (191, 201, 203, 211, 213) e não repreende o erro, embora o indique de maneira cuidadosa (215 e 217). O comportamento do ISDI2 nos revela provável histórico de fracasso, mediante o qual aprendeu que somente é aceito se agir conforme o esperado, por isso, constantemente nas sessões, questiona se está certo ou errado e verbaliza que “tá ruim” ou que “não sabe”, e, ainda, quando P2 a motiva a pensar e responder, frequentemente devolve a questão (198, 202) ou hesita (201), demonstrando baixa autoconfiança no que planeja e realiza na atividade, o que pode prejudicá-la, por exemplo, quanto aos aspectos da metacognição e da atenção (FIGUEIREDO; POULIN, 2008; CAMPOS, 2012).

Duas professoras (P2 e P8) demonstram explicitamente aos ISDI que não detém todo o saber. Ao contrário, o lugar que P2 ocupa no episódio interativo 7, a seguir, é de uma mediadora, que erra, que tenta, que busca e aprende o que ainda não sabe. Diante da extroversão da atenção, hesitação e inquietude do ISDI2 (41, 43), P2 mostra que até mesmo quando os adultos estudam as dúvidas surgem, mas que isso não os impedem de aprender, colocando-se também nessa situação (44). Assim, P2 impulsiona a mobilização da estudante na construção do conhecimento (BATISTA; MANTOAN, 2006), pois esse comentário aliado à motivação (40, 42), ao respeito pelo seu ritmo e à ajuda quanto à metacognição e à memória

(47, 74, 76), faz com que ISDI2 modifique sua atitude e, embora não dê a resposta correta de imediato (77), volte a verbalizar e a se expressar (46, 75, 77, 79), ações que não realiza no início do episódio. Essas ações constituem elementos da mediação exitosa, com forte incidência nas intervenções dessa professora. Vejamos o episódio interativo 7, abaixo.

Quadro 24 – Episódio interativo 7

Professora/sujeito:	P2 e ISDI2	Sessão:	5 (25min)
Episódio interativo:	7	Período:	7min59s a 12min57s
Aspectos/fatores:	Extroversão da atenção, hesitação, inquietude		
Conteúdo/atividade:	Identificação de sílabas que compõem as palavras		
Turnos de fala			
<p>40.P2: Qual é o de sino? NI ou SI? Qual? Mostra pra mim, aponta. (P2 pede que ISDI2 aponte a sílaba inicial da palavra sino).</p> <p>41.ISDI2: (ISDI2 respira fundo, entrelaça as mãos, estrala os dedos, olha para a folha da atividade, olha para a pesquisadora).</p> <p>42.P2: Pode mostrar ISDI2, não tem problema.</p> <p>43.ISDI2: (ISDI2 olha para P2 e sorri).</p> <p>44.P2: A gente estuda também. Tem hora né (nome da pesquisadora) que a gente fica pensando: como faz? Como faz? Aí depois a gente aprende (ISDI2 olha para P2 e para a pesquisadora e sorri).</p> <p>45. Pesquisadora: Isso mesmo!</p> <p>46.ISDI2: (ISDI2 balança a cabeça que sim, sorri e observa P2).</p> <p>47.P2: Então vamos lá, vamos ajudar (P2 retoma a proposta da atividade e auxilia a resposta de ISDI2 com questionamentos).</p> <p>Pausa no diálogo sobre a atividade para a escolha dos lápis de colorir. Após isso, continua:</p> <p>74.P2: Aí, você tinha de pintar qual mesmo? Qual era a sílaba que tinha de pintar aqui de cima? Era essa ou essa? (aponta dando pista para ISDI2 lembrar).</p> <p>75.ISDI2: Era... era esse ou esse (aponta como P2, mas não responde).</p> <p>76. P2: Era esse ou esse não era? Qual você ia pintar?</p> <p>77. ISDI2: Aqui, N (aponta para o NI).</p> <p>78. P2: Não era no SI, de SINO?</p> <p>79. ISDI2: Uhum, era esse, esse, esse, uhum (aponta para o SI e balança a cabeça que sim).</p>			

Fonte: Autoria própria.

A respeito da segunda categoria do Quadro 22, percebemos que as professoras apresentam grande familiaridade com considerável frequência de ações envolvendo o fator extracognitivo da inquietude. Das seis ações observadas, P3 não realiza duas (3 e 6) e P1 não executa uma (3), relacionadas à motivação do ISDI para lembrar o que se propôs a fazer na atividade e a oferta para um descanso do ISDI, quando necessário; ações que envolvem estritamente os aspectos da metacognição e da atenção, especialmente com referência às explicações sobre as operações cognitivas a serem utilizadas e ao respeito pelo ritmo do ISDI.

Além disso, os procedimentos com maior frequência se referem à motivação para os sujeitos realizarem as tarefas, à escolha por atividades mais curtas e sem excesso de informação e ao fato de chamar o ISDI para retornar à tarefa, com destaque para P1 que

utilizou quatro ações dessas a mais com relação à média entre P2 e P8, uma vez que o ISDI1 apresenta forte inquietude, dispersão e recusa de saber.

Sobre a terceira categoria, recusa de saber, observamos cinco procedimentos, dois de menor índice (1 e 4), que envolvem a ênfase sobre a importância da aprendizagem e o trabalho sobre a ideia de que se pode aprender o que ainda não se sabe, observados somente em sessões com P2 e P8. Entre os outros procedimentos, destacamos a ação 2, referente à proposta de desafios compatíveis com o nível de desenvolvimento (ZDP) dos ISDI; somente P1 apresenta uma quantidade baixa em relação ao número de atividades realizadas, pois das 12, sete delas explora o nível de desenvolvimento real do ISDI1.

P2, P3 e P8 apresentam um número maior de atividades que correspondem às necessidades de aprendizagem dos sujeitos. Assim, a maioria identifica as necessidades e os objetivos de aprendizagem. As dificuldades maiores parecem estar na escolha das atividades que atendam esses objetivos (como vimos na categoria da atenção e memória) e na articulação com uma concepção de ensino construtivista-sócio-histórica, que considere o trabalho com a ZDP, mediante ajustes necessários no planejamento e na mediação, tendo como parâmetro o próprio ISDI e suas estruturas cognitivas e afetivas (PIMENTEL, 2007; SAINT-LAURENT et al., 1995; MOTA ROCHA, 2013).

Vejamos, a seguir, o episódio interativo 8, com P1 e ISDI1, que exemplifica algumas atitudes, gestos e falas do sujeito e os procedimentos da professora, tanto sobre o aspecto da inquietude, quanto sobre a recusa de saber.

Quadro 25 – Episódio interativo 8

Professora/sujeito:	P1 e ISDI1	Sessão:	1 (42min)
Episódio interativo:	8	Período:	2min5s a 9min18s
Aspectos/fatores:	Metacognição, atenção, recusa de saber, inquietude		
Conteúdo/atividade:	Leitura de história		
Turnos de fala			
31.P1: Olha, tia trouxe uma historinha legal (ISDI1 manuseia a literatura infantil)			
32.ISDI1: Não, não tia (olha para o lado).			
33.P1: Olha, tu sabe que bichinho é esse?			
34.ISDI1: Não (apoia a cabeça na mão e balança as pernas).			
35.P1: Esse bichinho aqui, olha!			
36.ISDI1: Um gato preto! (responde com desdém).			
37.P1: Um gato preto! Muito bem! [...]			
43.P1: Olha, olha pra cá (ISDI1 põe a mão no rosto). Olha o gato preto! E esse outro bichinho?			
44.ISDI1: (balança as pernas, olha para o lado).			
45.P1: É um galão! Então, essa historinha diz assim, ó: “O pega-pega” .			
46.ISDI1: Deixa eu ver (ISDI1 puxa da mão de P1).			
47.P1: Deixa tia contar a historinha. Tu vai contar? Conta pra gente.			
48.ISDI1: O gato preto morreu (manuseia as páginas da história).			
49.P1: Olha assim, agora tia vai contar.			

- 50.ISDII:** Não tia! (balança a cabeça que não, baixa a cabeça).
- 51.P1:** Olhe, primeiro a gente vai escutar a historinha. Depois você vai brincar com a girafinha.
- 52.ISDII:** Não, não. (aponta para a girafa, brinquedo de pelúcia que gosta).
- 53.P1:** Depois a gente vai brincar, depois.
- 54.ISDII:** Não, não (balança a cabeça que não, olha para baixo, vira-se, aponta o brinquedo).
- 55.P1:** Olha, olha só. A pesquisadora quer escutar a historinha também (ISDI1 olha para baixo, sorri tímido).
- 56.ISDII:** Balbucia (põe as mãos no rosto e tenta pegar o livro e balança a cabeça que não).
- 57.P1:** Olha o gato vem de lá, e o galo vem de cá.
- 58.ISDII:** Preto!
- 59.P1:** Preto! Muito bem!
- 60.ISDII:** Amarrado, amarrado (Gesticula como que enlaçando o boi – ISDI1 gosta de vaquejada).
- 61.P1:** Hum... Olha ISDII, eles estão onde? Onde é que ele está?
- 62.ISDII:** Faz assim, com o pau (Continua gesticulando como se estivesse numa vaquejada).
- 63.P1:** Olha para cá ISDII, onde é que ele tá?
- 64.ISDII:** Esse é o gato preto!
- 65.P1:** Ele tá, ó, láá na graminha, ó. Tá vendo, ó?
- 66.ISDII:** Não tia (Balbucia e imita que está com uma arma atirando).
- 67.P1:** Eita! Olha pra cá.
- 68.ISDII:** Deus, Deus e Jesus Cristo (ISDI1 aponta o dedo para cima e olha para P. Parece querer indicar que gostaria de conversar sobre o assunto, por razão do período compreender dias após o feriado cristão da Páscoa)
- 69.P1:** Ó, o gato falou assim: “Vamos pegar o rato”.
- 70.ISDII:** Não tia (põe as mãos no rosto e as movimenta, balança as pernas).
- 71.P1:** Aí o galo disse assim: “Vamos!” Aí, eles combinaram de pegar quem?
- 72.ISDII:** (Balbucia) Eu!?! (aponta pra ele!)
- 73.P1:** O rato!
- 74.ISDII:** Deixa eu ver (tenta pegar o livro).
- 75.P1:** Espera, espera aí, tia vai passando.
- 76.ISDII:** Tia, rasgou, rasgou (observa e aponta uma página rasgada do livro).
- 77.P1:** Aí, o galo disse assim: você vai por lá e eu vou pra cá (ISDI1 balança as pernas, põe as mãos no rosto).
- 78.ISDII:** Pra lá e pra cá (olha e aponta para a direita e depois para a esquerda).
- 79.P1:** O galo disse: eu vou pra lá e eu vou pra cá.
- 80.ISDII:** Cáá (aponta para o lado como imitando o galo e ajuda P1 a passar a página).
- 81.P1:** Aí eles combinaram assim ó: um indo pra um lado e o outro pra outro. Aí o galo falou assim: Você não sabe de nada!
- 82.ISDII:** Você não sabe de nada! (tenta falar junto com P1)Tiaa! (põe mãos na boca).
- 83.P1:** Aí o gato disse assim: Quem não sabe de nada é você (ISDI1 sorri, olha e aponta para o lado).
- 84.ISDII:** (ISDI1 sorri, olha e aponta para o lado e para trás).
- 85.P1:** Aí olha só o que aconteceu (ISDI1 olha pra girafa). ISDI1 olha pra cá.
- 86.ISDII:** Quê?
- 87.P1:** O que aconteceu, ó? Eles ficaram arengando (P1 continua contando a história) [...]
- 104.P1:** Aí eles queriam pegar o rato, aí, como eles se desentenderam e ficaram brigando, aí o rato que achou bom (ISDI1 faz careta, olha pro lado, põe mão no rosto e passa a página do livro desinteressado, olhando pro lado).
- 105.ISDII:** Acabou a história! (animado levanta as mãos para cima, se vira e tenta sair).
- 106.P1:** Terminou a história!
- 107.ISDII:** Êêê! (ISDI1 sorri e tenta sair novamente).
- 108.P1:** Não, vem cá, depois.
- 109.ISDII:** (Aponta para a girafa).
- 110.P1:** Depois, depois a gente vai pra lá. Olha ISDI1 (P1 continua a sessão)

Fonte: Autoria própria.

No episódio interativo 8, ISDI1 não demonstra interesse na maior parte do tempo, isso acontece frequentemente nas sessões observadas, assim como seu desejo de brincar, com o qual P1 negocia durante todas as sessões, inclusive permite que ele brinque um pouco no

início das sessões. O sujeito apresenta forte inquietude e dispersão, mesmo quando se trata de atividades que ele demonstra gostar.

No episódio em questão, o sujeito expressa explicitamente recusa de saber (32, 50, 52, 54, 66, 70), demonstra recusa juntamente com inquietude (34, 44, 56, 70, 77, 82, 104), responde sem interesse (36), fala sobre brincadeira de que gosta ou indica o brinquedo que gosta (60, 62, 85) e modifica o assunto (66, 68, 76). Durante o episódio, há turnos de envolvimento do ISDI com a atividade, num primeiro momento com muita dificuldade, depois com mais participação (36, 46, 48, 55, 74, 78, 80, 82, 83, 84), e mostra inquietude novamente no turno 104, expressando felicidade pelo fim da história (105, 107) e desejo de brincar com o que gosta (109).

P1 lida com essas atitudes frequentes de resistência do ISDI com destrezas, como a negociação e a insistência em solicitar sua atenção, dialogando inclusive sobre o que ele deseja para então retornar à tarefa. No episódio interativo 8, chama a atenção os termos infantilizadores utilizados na interação com o sujeito que possui oito anos, tais como “historinha” e “bichinho”. P1 motiva a realização da atividade e a participação do sujeito (31, 43, 63, 67, 110), orienta a leitura não-verbal e a descrição de ilustração (31, 35), elogia o sujeito (37, 59), orienta como será a atividade (47, 51, 53), negocia com o sujeito por atividade posterior de que ele gosta (52, 53), chama a atenção do sujeito (55, 85), alterna entre a leitura e a interpretação do texto escrito, com suporte da ilustração e de questões ao ISDI (61, 63, 65, 71, 87).

P1 chama a atenção do sujeito (36, 46, 48, 55, 71, 74, 78, 80, 82, 83, 84), especialmente no turno 71 com questionamento sobre o que aconteceria no enredo da história, inclusive no turno 84 ele imita o animal da história, indicando com os braços para cá e para lá, como na história. As atitudes do ISDI demonstram o que acontece nas sessões, sua posição de resistência, recusa e inquietude convive com a de participação e interesse, obtidos com atuação da mediadora. A negociação de P1 diante dessas atitudes é importante, visto que desenvolve o engajamento do sujeito e motiva o seu posicionamento, ações diante do saber por parte do ISDI que vão além do que habitualmente ele expressa, que é a de “não saber”, não querer fazer, traduzida por suas fugas nas atividades propostas (BATISTA; MANTOAN, 2006; FIGUEIREDO; POULIN, 2008; FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010). Embora prevaleça na intervenção de P1 a mediação evasiva, notamos, nesse episódio, elementos da mediação exitosa, como a negociação e a insistente solicitação pela atenção do ISDI1.

Quanto à quarta categoria, sugestionabilidade, observamos quatro procedimentos, e um deles se destaca e é bastante explorado por todas as professoras: o elogio aos êxitos (procedimento 2). Sobre a ação de esclarecer o erro como construtivo e não como um problema se mostram mais abertas somente P2 e P8 e, a respeito do procedimento 4, todas apresentam flexibilidade nos planos de aula, sendo que P2 e P8 com um pouco mais de frequência. Acerca do realce às competências, destrezas e potencialidades dos sujeitos, P2 usa com maior frequência, enquanto P1, P3 e P8 o utilizam menos, embora o ISDI3 seja o sujeito que nos parece com autoestima mais baixa e menos autoconfiança, como veremos com a análise do episódio interativo 9 (QUADRO 26).

Sobre a quinta categoria, hesitação, fator extracognitivo produzido como efeito da sugestionabilidade, percebemos o uso de três procedimentos que influenciam este aspecto. Com maior frequência temos a ação 1, que envolve o encorajamento com inclusão explícita sobre o empenho e a dedicação que o ISDI pode empreender para realizar a tarefa, e a ação 3, também realizada quanto à atenção, como vimos no quadro 15 (categoria 2, procedimento 6). Com essas ações, todas as professoras insistem na participação do sujeito e na superação de sua posição paralisante diante do desafio. P2, P3 e P8 também incentivam os ISDI a relembrar atividades semelhantes, no intuito de modificar o sentimento de incapacidade e de sua relação com o saber marcada fortemente pela dúvida. Vejamos a interação de P3 e ISDI3, no quadro 26, com relação aos fatores da hesitação e da sugestionabilidade.

Quadro 26 – Episódio interativo 9

Professora/sujeito:	P3 e ISDI3	Sessão:	4 (51min48s)
Episódio interativo:	9	Período:	21min39s a 24min26s
Aspectos/fatores:	Sugestionabilidade, hesitação, memória		
Conteúdo/atividade:	Escrita de sílabas nas lacunas de palavras com CH		
Turnos de fala			
Após explicação dos sons e escritas diferentes com X e CH e formação de palavras que tenham CH com silabário, P3 propõe a escrita de palavras lacunadas com CH em exercício em folha impressa.			
450.P3: Bolacha, CHA (P3 aumenta o tom de voz).			
451.ISDI3: C e um A.			
452.P3: Não, CHA, CHA (balança a cabeça indicando que não, respira fundo, aproxima-se de ISDI3 e aumenta o tom de voz repetindo a sílaba).			
453.ISDI3: Um A?			
454.P3: ISDI3, você tá trabalhando com que grafema, que a gente trabalhou agora? (levanta e pega o silabário que trabalhou anteriormente).			
455.ISDI3: (ISDI3 baixa a cabeça e permanece em silêncio, com a coluna curvada).			
456.P3: Você vai usar isso (referindo-se ao silabário). BolaCHA.			
457.ISDI3: Um C? (ISDI3 põe a mão no queixo, balança o lápis com a mão, fica em silêncio alguns segundos e depois responde com voz baixa, cabisbaixo, inseguro).			
458.P3: C?			
459.ISDI3: e A? (olha para P3).			
460.P3: C e A faz CHA?			

461.ISDI3: C, O? (mostra-se bastante inseguro, indeciso, como se estivesse temeroso).
462.P3: C e O faz CHA?
463.ISDI3: (fica em silêncio, cabisbaixo, com a coluna curvada).
464.P3: ó esse aqui ISDI3, como é que lê? CHE (chama o sujeito pelos seus dois nomes, ergue a cabeça em direção ao ISDI3 e franze a testa, como que intrigada, incisiva).
465.ISDI3: CHE.
466.P3: CHA (P3 aumenta o tom de voz).
467.ISDI3: CHA.
468.P3: CHU, CHI, CHO
469.ISDI3: CHU, CHI, CHO.
470.P3: Qual é o CHA, pra colocar aqui? (ISDI3 procura) CHA! (ISDI3 continua procurando).
471.ISDI3: (Aponta para sílaba CHA).
472.P3: Então... é o C e o A ou C e H?
473.ISDI3: C e A (fala C e A, mas escreve CHE) [...]
474.P3: É CHA, não é CHE. Aqui vai ser É? CHA! (ISDI3 permanece em silêncio alguns segundos, apaga o que escreveu e corrige).
475.ISDI3: Eu tava olhando pra cá (aponta para a sílaba CHE) [...] (P3 não fala sobre o comentário do ISDI3 e continua com a palavra seguinte da lista do exercício).

Fonte: Autoria própria.

O episódio interativo 9 tem como contexto a explicação de P3 sobre os sons iguais e escritas diferentes de X e CH e uma atividade de formação de palavras compostas por CH com silabário. Após essa introdução, P3 propõe a escrita de uma lista de palavras lacunadas com CH. O ISDI3 deveria ler as palavras com apoio das figuras e identificar as sílabas que estavam faltando e escrevê-las, unindo as letras C e H com a vogal adequada. Por fim, a professora solicita ao sujeito a repetição da leitura feita por ela de cada uma das palavras, e a cópia de todas elas em letra cursiva com observação da lista das 22 palavras escritas por P3 no caderno do ISDI3. Essa descrição da atividade nos revela fortes indicações da compreensão da alfabetização enquanto sistema de códigos, por razão de apresentar uma análise descontextualizada do signo, o trabalho com sílabas escritas independentemente da fonetização, a cópia fiel do modelo de escrita alfabético convencional, a leitura e a escrita repetitivas, gerando no ISDI3 atitudes de reprodução e de contemplação (FERREIRO; TEBEROSKY, 1987; MOTA ROCHA, 2002).

Durante a atividade, ISDI3 demonstra que ainda não está consolidado o conhecimento sobre o som e escrita do CH que P3 introduziu na sessão, e mostra sugestibilidade (453, 457, 459, 461), hesitação (455, 463, 474) e sua postura revela expectativa de fracasso (455 e 457). O sujeito modifica sua resposta diante das problematizações de P3 e da influência dos fatores extracognitivos (461), desiste por um momento de verbalizar e parecendo temer os questionamentos e atitudes de P3, apenas aponta (471), e apesar de ter indicado corretamente a sílaba, continua sem verbalizar sobre o uso da letra H e acaba escrevendo C, H e E (473). Diante do tom de voz e repreensão de P3, ISDI3 tenta explicar que quando foi escrever, mesmo sabendo a correta, olhou para outra sílaba (475), por fim, concluindo a escrita da

palavra, ISDI3 não recebe elogios ou comentários sobre o que disse (475), provavelmente em decorrência do teor de alta pressão na relação pedagógica, e sem suporte adequado a não ser quando começa a sinalizar o CHE (465).

P3 demonstra indignação (452, 454) e parece não aceitar a situação de que o ISDI ainda não compreendeu, aumenta o tom de voz (450, 452, 464, 466, 470, 474), como se a repetição fizesse com que ISDI3 compreendesse (466, 468) e é enfática quanto aos erros (452). Ainda tenta apoiar o sujeito com o silabário usado na atividade anterior (454, 456) e também problematizar sua resposta (458, 460), mas suas ações de impaciência parecem predominar sobre as tentativas de P3 em ajudá-lo no exercício (470, 472), e são interpretadas pelo ISDI3 como se o apontassem como incapaz e sem jeito, reforçando sua sugestionabilidade.

A entrevista semiestruturada realizada com R3 nos faz compreender melhor o quanto seria importante P3 auxiliar na compreensão do ISDI3 enquanto sujeito de destrezas e potencialidades, e ajudá-lo a lidar com a sugestionabilidade e a hesitação que influenciam em sua atenção, memória e metacognição. Quando perguntamos sobre o período em que R3 percebeu sobre as dificuldades do sujeito, nos afirma:

Vim descobrir agora, porque as meninas (professoras da escola) mandaram ele pro CAPS e deu que ele tem muita dificuldade no aprendizado né? E as vezes ele não quer nem ir. Ele pergunta: ‘ou *mainha e eu sou doido?*’ Aí eu digo: ‘você não é doido, ninguém tá falando que você é doido não, é porque você tem que ir fazer as atividades que você não está conseguindo’ (R3).

É interessante que R3 percebe a dimensão secundária da deficiência pela influência negativa que causa em ISDI3, especialmente pela forma como o tratam – a escola o enviando ao CAPS, e ele interiorizando a noção de que é doente, por isso rejeitando ir para o Centro. Vale notar que R3 tenta reverter a situação, explicando que há atividades que ele ainda não consegue realizar e por isso precisa de auxílio. Essa percepção de ISDI3 parece ter ainda mais realce na própria escola, pois quando comenta que gostaria de mudar de escola, para estudar com seus amigos mais velhos, R2 costuma repreender e mudar de assunto. Além disso, quando ISDI3 pergunta se pode formar a palavra cavalo (ele adora cavalos!), P3 responde: “Não, cavalo não tem C, H”, e não tenta negociar para escrever depois. Desse modo, na intervenção de P3 não há, de modo frequente, acolhida à subjetividade do ISDI3 e visibilidade a sua voz na relação pedagógica em curso.

P3 desafia o sujeito, mas o faz sem oferecer modelos/referências, e sua postura geralmente tem um ar imperioso, constringendo intensamente o ISDI3 (452, 455, 557, 463,

474). Isso se torna problemático, porque em uma relação pedagógica a presença do mediador como conversor das funções elementares às FPS (PINO, 2005) e o vínculo socioafetivo são importantes condições do reposicionamento do ISDI. Parece-nos, portanto, que há uma confusão entre motivar e coagir/constranger. Na sessão de número 2, aos 42 min, P3 faz comentário como se culpabilizasse o sujeito pelo seu possível fracasso e o desafia, dizendo: “Agora é o teste, aprendeu ou não aprendeu, (se não aprendeu) vai ter que começar tudo de novo, vai depender de você” (P3), ao ouvir, ISDI3 se mantém calado, observando o exercício na folha a sua frente.

Além disso, P3 parece não compreender que ISDI3 necessita de ensino explícito, uma vez que apresenta dificuldades para se orientar e planejar a solução de desafios espontaneamente. Na sessão de número 5, P3 relata que ISDI3 ainda não percebeu uma facilidade da multiplicação, que é contar de 6 em 6. Por exemplo, na operação matemática 6×3 , relata que ele ainda conta de um em um. A pesquisadora comenta que é interessante esclarecer a contagem de 2 em 2, de 3 em 3 etc. para o ISDI3; P3 discorda e diz: “Não, ele tem que descobrir. Pra você ver, como ele tem esse problema, então a dificuldade (é maior). Então, quanto mais material concreto, melhor pra ele”. P3 demonstra reconhecer a importância do material concreto, mas espera o ISDI construir sozinho o conhecimento e limita sua mediação. Ademais, não tem facilidade de modificar suas questões, quando, por exemplo, o ISDI3 apresenta muita necessidade de ajuda, ela mostra dificuldade em oferecer diferentes pistas para resolução da tarefa proposta, como na sessão 2, aos 35 min, quando ela afirma: “tudo o que eu podia fazer eu já fiz, mais que isso não dá” (P3).

Além disso, P3 é bastante incisiva quanto aos erros. Na sessão de número 2, aos 28 min, afirma: “tá errado, isso aqui tá errado”, enquanto ISDI3 balança as pernas, respira fundo, bate com o dedo na mesa repetidas vezes, mantém-se cabisbaixo e tristonho. Nessa mesma sessão, P3 fala: “Tá vendo que é falta de atenção?” (P3), ao passo que o sujeito fica cabisbaixo, balança a cabeça, indicando que sim. Na sessão 4, aos 18 min, P3 diz: “Esse seu H tá errado” (e balança a cabeça indicando que não). A cena se repete na sessão 3, quando, aos 49 min, P3 balança a cabeça com expressão negativa, como que desapontada, como se não aceitasse que ele ainda não sabe, e afirma, frequentemente: “Tá errado, tá errado tudinho, pode apagar tudinho” (e põe a mão na testa, com ar de reprovação), e acrescenta: “Assim não”, enfatizando o que o ISDI3 não está sabendo.

Diante disso, observamos que predominam nas ações de P3 uma *mediação coercitiva*, que o afasta da produção do conhecimento e reproduz a sua desqualificação pela e na escola,

gerando descredibilidade e difícil reposicionamento pela afirmação do sujeito na relação pedagógica, porque, já possuindo histórico de constantes dificuldades cognitivas, tem as características da sugestionabilidade e da hesitação acentuadas, com ampliação da dúvida e da percepção de incapacidade (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010; NASCIMENTO, MOTA ROCHA; OLIVEIRA, 2016). Ainda assim, ISDI3 se revela resiliente, pois, embora cabisbaixo e visivelmente em uma posição de descrédito, continua respondendo as questões, não desistindo de realizar a atividade e afirmando gostar de P3, porque ela o ajuda, diferentemente de outras professoras.

Identificamos, ainda, como mostra o Quadro 22, sete ações docentes que revelam forte atuação pedagógica nos processos de subjetivação do ISDI (com alta frequência de 198 vezes), dimensão que interfere sobremaneira na regulação cognitiva do sujeito na ação e vinculam-se à dimensão subjetiva da educação, envolvendo os aspectos socioafetivos, fatores emocionais e motivacionais, referentes aos elementos produtores da deficiência, como: o histórico de dificuldades; a exclusão social; a desafiliação e o despertencimento; as interações sociais pouco qualificadas; as representações negativas de si; a frágil relação com saberes, significados e sentidos das aprendizagens; a baixa autoestima e a autoconfiança; e as expectativas de fracasso.

A ação 5 da categoria 6 (tal como a ação 2 da categoria 4), que envolve a ressignificação do erro e reconstrução subjetiva do ISDI pelo e com o êxito na ação pedagógica, obteve maior frequência (99) entre as demais ações. Outro procedimento explorado é a busca das professoras pelo conhecimento sobre os sujeitos e seus históricos, bem como a proximidade e o diálogo com a família, observadas nas entrevistas semiestruturadas e nas sessões. No geral, todas as professoras utilizaram estratégias que envolvem a sexta categoria, exceto no procedimento 6, que apenas P2 e P8 esclarecem verbalmente a condição docente de apoio na relação pedagógica. P2 apresenta maior frequência em praticamente todas as ações da sexta categoria, chegando a 83 procedimentos, P8 apresenta 56, enquanto P1 e P3 apresentam menor frequência, com 27 e 32 ações, respectivamente. A qualificação dessas intervenções, suas características, os ganhos ou prejuízos aos ISDI, podem ser verificadas em alguns episódios interativos, como os que temos a seguir.

Quadro 27 – Episódio interativo 10

Professora/sujeito:	P2 e ISDI2	Sessão:	2 (52min)
Episódio interativo:	10	Período:	34min00s a 36min15s

Aspectos/fatores:	Autoimagem, autoestima
Conteúdo/atividade:	Escrita de diferentes sequências da esquerda para a direita
Turnos de fala	
<p>291.ISDI2: (Concluindo a escrita de outra sequência, ISDI2 olha para P2). 292.P2: (Levanta o polegar indicando legal). 293.ISDI2: Legal (ISDI2 sorri, muito feliz e imita P2). 294.P2: Estudante aplicada é outra história (ISDI2 retorna à atividade). 295.ISDI2: (Concluindo a escrita de outra sequência, ISDI2 olha para P2). 296.P2: Jóia ISDI2. Muito bom mesmo! Tá certo. [...] Muito perfeccionista, gosto disso, bem determinada na vida. 297.ISDI2: É? (movimenta o canto da boca para o lado, faz expressão de pensativa, desconcertada). 298.P2: É.</p>	

Fonte: Autoria própria.

No episódio interativo 10, em que as linguagens não discursivas predominam, P2 elogia o êxito de ISDI2 na atividade (293, 296), também a elogia enquanto estudante interessada e participativa (294, 296), influenciando a construção tanto de autoimagem quanto de interação social positivas, na medida em que avalia o sujeito, realça suas potencialidades e destrezas e explicita sua subjetividade (296). As atitudes do ISDI2 para essas ações são de felicidade (293), embora com timidez (297) e de demonstrar dúvida sobre os comentários da professora (297) – através da pergunta sobre se é verdade o que P2 afirma, pelo sorriso tímido e pela posição pensativa, provavelmente efeito da internalização da inferioridade no processo de construção da ideologia da deficiência/normalidade (FIGUEIREDO; POULIN, 2008; CHARLOT, 2000; CARNEIRO, 2007). Minimizar esse efeito mediante a importância que se tem para o outro se torna tão relevante para o engajamento com o saber e para a participação na relação pedagógica.

Quadro 28 – Episódio interativo 11

Professora/sujeito:	P3 e ISDI3	Sessão:	5 (44min)
Episódio interativo:	11	Período:	3min36s a 9min46s
Aspectos/fatores:	Expectativas de fracasso		
Conteúdo/atividade:	Resolução de operações de multiplicação		
Turnos de fala			
<p>81.P3: Pronto, é isso aí! 82.ISDI3: Mas eu não vou fazer 83.P3: Oi? 84.ISDI3: Eu não vou saber nas provas (sorri tímido, pega no casaco e o fecha ao redor do pescoço com uma mão só, olha para P3). 85.P3: Vai! 86.ISDI3: Vou pedir ajuda a professora (Olha para P3, sorri com o canto da boca, desconfiado). 87.P3: E eu não lhe dei os palitinhos a você? 88.ISDI3: (Fecha o casaco com as mãos, fica cabisbaixo, põe as mãos nos bolsos, mexe a cabeça indicando que sim). 89.P3: Você tem. Eu dei um pacotinho de palitinho a você. Se você não lembrar como é mentalmente, você vai pros palitinhos. Você não tá fazendo (aqui)? Vai fazer agora, ó?</p>			

90.ISDI3: (ISDI3 curva a coluna, balança ligeiramente a cabeça indicando que sim e olha rapidamente para variados lugares a sua frente).
91.P3: 3x7 (P3 continua a atividade) [...] Não tem os palitinhos? Então... só erra se quiser.

Fonte: Autoria própria.

Durante a realização da atividade, ISDI3 antecipa o fracasso, afirmando que não vai conseguir realizar as operações de multiplicação quando estiver respondendo as avaliações (82, 84), indicando ter frágil sentido de aprendizagem ou que a compreende de modo limitado a uma visão prospectiva de passar nas provas. P3 tenta argumentar que ele vai conseguir, porque pode ter o auxílio do material concreto (87, 88) e fez a atividade no atendimento com ela (89). No entanto, ISDI3 parece não se convencer, já planejando pedir ajuda à professora da sala regular, mostrando-se preocupado, inseguro, ansioso (84, 86, 88, 90). P3 tenta motivá-lo a continuar o exercício e, após um tempo, mesmo tentando ajudar o sujeito, lembrando que ele pode usar os palitos de picolé, fala ao final: “Então... só erra se quiser” (91), com tom de hostilidade, indicando que ela está ensinando e fazendo o que pode, caso o sujeito erre, certamente a culpa será dele, fortes aspectos indicadores da mediação coercitiva.

O ISDI3 possui dificuldades no plano socioafetivo no convívio escolar porque não tem conseguido se adaptar com as crianças mais novas que ele, e se sente excluído, tentando entender porque o levam ao CAPS, e questiona sobre isso, rejeitando ir ao local. Essas experiências têm influenciado a produção de uma autoimagem negativa, muito provavelmente interferindo em sua motivação (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010), nos aspectos socioafetivos e nos fatores emocionais. Desse modo, as ações de P3 parecem não ajudar muito o ISDI, pois, embora tente intervir para ele modificar as expectativas de fracasso, culpabilizá-lo, reforçando o possível fracasso, produzindo a ruptura da relação de ensino.

Quadro 29 – Episódio interativo 12

Professora/sujeito:	P2 e ISDI2	Sessão:	2 (52min)
Episódio interativo:	12	Período:	25min25s a 27min4s
Aspectos/fatores:	Histórico de dificuldades		
Conteúdo/atividade:	Escrita de diferentes sequências da esquerda para a direita		
Turnos de fala			
218.P2: Agora, vamos fazer o exercício, né?			
219.ISDI2: É assim?			
220.P2: Faz com o dedo assim ó, pra lembrar como é que é. Faz. (ISDI2 não aceita e continua escrevendo). Ó! (P2 faz a sequência com o dedo).			
221.ISDI2: (ISDI2 termina de escrever e olha preocupada para P2).			
222.P2: Quase. Solta o lápis um pouquinho, faça com o dedo. Isso. Lembrou como é? Certo, então apague esse porque ficou igual (à sequência anterior).			
223.ISDI2: Tá errado. Tá ruim. Sabe não (põe a mão no rosto, olha para o lado e para baixo, coça a cabeça).			
224.P2: Ficou diferente não foi?			
225.ISDI2: É, tá ruim! (ISDI2 apaga).			

226.P2: Mas tudo bem, a gente erra uma. Não tem problema.
227.ISDI2: Ajuda aqui (olha para a pesquisadora e pede ajuda à P2).
228.P2: Solta o lápis de novo e vamos lembrar de novo. Muito bem, vamos lá!
229.ISDI2: Assim é?
230.P2: Isso ISDI2! (P2 diz animada).

Fonte: Autoria própria.

ISDI2 demonstra dúvida e pede ajuda (219, 227, 229), verbaliza que não sabe, que o que fez está errado e ruim (223, 225), e mostra inquietude (223). Essas características podem ser efeitos do histórico de dificuldades e, embora ISDI2 apresente autonomia e controle de sua participação na atividade, por ter iniciativa de pedir ajuda quando precisa, também revela extroversão da atenção, sugestionabilidade, descredibilidade, autoimagem e autoestima não tão positivas. Isso porque, ao primeiro erro, ela aponta para si mesma como quem não sabe e que suas respostas parecem sempre estar erradas. Diante disso, P2 motiva a realização da atividade, solicitando retorno (218), tenta auxiliar na lembrança da atividade anterior (220), não repreende o erro (222, 224), orienta e faz sugestões para ISDI2 (222, 228), esclarece que não há problema em errar (226) e a elogia (230), ações que compõem a mediação exitosa.

A postura de P2 demonstra paciência, e, ao longo de todo o episódio, suas atitudes são de suporte e apoio qualificado na relação pedagógica, inclusive ISDI2 parece reconhecer muito bem isso, pois expressa que precisa de sua ajuda. P2 costuma considerar as dúvidas do ISDI2, dando-a visibilidade e voz, demonstrando a existência de uma relação de bastante confiança entre o par professora-estudante. Desse modo, ISDI2 se beneficia e P2 oportuniza o reposicionamento do sujeito, pela apropriação articulada de estratégias socioafetivas e metacognitivas, como nos turnos 220, 222, 224, 226 e 230 (MOTA ROCHA, 2002).

No geral, esses procedimentos docentes da categoria 6 do Quadro 22 envolveram a construção de vínculos e interações sociais positivas, mediante os encontros e diálogos entre professor, estudante, outros estudantes e a pesquisadora, a respeito de acontecimentos diários, opiniões, brincadeiras, momento de descontração, abraços, preferências etc., nas cinco sessões observadas com cada professora. Além disso, envolveram a vinculação com o êxito (procedimento também presente na categoria da sugestionabilidade), estratégia que influencia a reconstrução da autoimagem e autoestima positivas, a modificação das expectativas de fracasso, que dependem das ações docentes de dar visibilidade e voz aos ISDI e reafirmar verbalmente a condição do indivíduo enquanto sujeito de direito e de potencialidades.

Das 10 categorias que analisamos, apresentadas nos Quadros 15 e 22, as professoras P1, P3 e P8 afirmam conhecer, em entrevista, sobre duas delas, os aspectos funcionais da atenção e da memória (ver Quadro 9), e P2 acrescenta a metacognição. Todas identificam seis

categorias em situações de aprendizagem, os fatores extracognitivos, embora não conheçam os termos e definições cientificamente (ver Quadro 10) e também não os incluem explicitamente nos objetivos para os sujeitos. De modo a visualizar a diversidade e a frequência das ações docentes em relação as categorias analisadas, elaboramos o Quadro 30.

Quadro 30 – Diversidade e frequência de procedimentos

Diversidade e frequência de procedimentos	P1	P2	P3	P8
Diversidade quanto aos aspectos funcionais (22 procedimentos analisados)	13	19	15	20
Porcentagem	59%	86%	68%	91%
Frequência	68	165	107	169
Diversidade quanto aos fatores extracognitivos (30 procedimentos analisados)	22	29	21	27
Porcentagem	73%	97%	70%	90%
Frequência	123	278	127	232

Fonte: Autoria própria.

Dos 22 procedimentos observados em relação aos aspectos funcionais, P1 utilizou 13 deles (59%), com frequência de 68 vezes, e dos 30 procedimentos observados com referência aos fatores extracognitivos, P1 utilizou 22 deles (73%), com frequência de 123 vezes. A existência marcante da negociação e do elogio na mediação beneficia o sujeito, mas a resposta antecipada, a ausência do desafio e do foco na ZDP são exemplos de características da mediação docente que tem prejudicado o ISDI1, apresentando predominantemente uma mediação mais evasiva.

P2 utilizou 19 dos 22 procedimentos observados sobre os aspectos funcionais (86%), com frequência geral de 165 vezes. Sobre os fatores extracognitivos, ela utilizou 29 dos 30 observados (97%), com frequência de 278 vezes. Suas dificuldades parecem estar no fato de não saber esperar pelo ritmo do sujeito e na articulação das atividades escolhidas com um ensino que se distancia da repetição como meio supostamente eficaz de aprendizagem. No entanto, a mediação é marcada principalmente pelas destrezas de P2 em transitar por todas as categorias e utilizar o maior número de procedimentos, beneficiando o ISDI2, apresentando predominantemente a mediação exitosa e qualificada.

P3 utilizou 15 dos 22 procedimentos observados sobre os aspectos funcionais (68%), com frequência geral de 107 vezes. Acerca dos fatores extracognitivos, ela utilizou 21 dos 30

observados (70%), com frequência de 127 vezes. Como destrezas de sua mediação, destacam-se a motivação do ISDI3 para realização da atividade, o elogio ao seu empenho e a tentativa de contribuir com o reposicionamento do sujeito. No entanto, ISDI3 tem sido prejudicado pela postura coercitiva de P3 quando ela o desafia, bem como pela frágil presença de modelos e referências, explicação de operações cognitivas a realizar e espera pelo aprendizado espontâneo, pressionando-o equivocadamente, apresentando, de modo predominante, a mediação coercitiva.

P8 utilizou 20 dos 22 procedimentos observados sobre os aspectos funcionais (91%), com frequência geral de 169 vezes. Sobre os fatores extracognitivos, utilizou 27 dos 30 observados (90%), com frequência de 232 vezes. Quanto às dificuldades de P3, observamos, principalmente, a quantidade de interferências ao longo da atividade, pois o ISDI8 por vezes pede que ela o aguarde. A mediação é marcada positivamente pelas problematizações e avaliações de respostas, pelo auxílio quanto à sugestibilidade – e consequente desenvolvimento da autoconfiança do sujeito – e pelo fato de evitar respostas de imediato, apresentando, predominantemente, a mediação exitosa e qualificada. A relação entre todos esses dados sobre as práticas docentes e as concepções a respeito da deficiência e da deficiência intelectual nos permite identificar aproximações entre eles, como vemos no Quadro 31.

Quadro 31 – Aproximações entre concepções e práticas docentes

Aproximações entre concepções e práticas docentes			
Professoras	Deficiência	Deficiência intelectual	Mediação
P2 e P8	Definição pela categoria CScd	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de especificidades com BC e EC • Definição por dificuldades em diferentes instâncias 	<ul style="list-style-type: none"> • Predominância da mediação exitosa • Inclusão de aspectos funcionais nos objetivos, foco no desenvolvimento das capacidades cognitivas dos sujeitos • Aproximação com ensino construtivista sócio-histórico • Foco no trabalho com a ZDP • Leitura prospectiva e preceito de realidade • Maior diversidade de procedimentos • Maior frequência de uso de estratégias
P1 e P3	Definição pela categoria PCCS	<ul style="list-style-type: none"> • Maior porcentagem da categoria FC • Compreensão pelo caráter normatizador e medicalizador 	<ul style="list-style-type: none"> • Predominância de características dos tipos de mediação evasiva e coercitiva • Forte presença da pedagogia da negação e pedagogia da inventividade • Concepção do AEE como reforço de conteúdos escolares • Prática frequentemente baseada na zona de desenvolvimento real, inclusive marcada pela

			hostilidade <ul style="list-style-type: none"> • Valorização do ensino empirista, leitura paralisante e fundamentada pelo princípio do preconceito • Menor diversidade de procedimentos e menor frequência de uso de estratégias
--	--	--	--

Fonte: Autoria própria.

A análise dos dados nos mostra que as professoras exploram todas as categorias analisadas, sem obrigatoriamente conhecer os termos ou defini-los cientificamente. Todavia, observamos que há maior diversidade de procedimentos, maior frequência de uso de estratégias, além da predominância de eventos ilustrativos quanto à mediação exitosa e qualificada, com relação às professoras P2 e P8. Estas são as que apresentam prevalência em relação ao paradigma da construção social da deficiência, e definem a deficiência pela tríade do funcionamento cognitivo, comportamento adaptativo e aspectos sociais, inclusive com categoria BC predominante, apesar de desconhecerem alguns aspectos funcionais e não conhecerem os termos científicos sobre os fatores extracognitivos. Suas maiores dificuldades envolvem um conhecimento insuficiente sobre pedagogias crítico-dialéticas e ensino sócio-histórico, que demandam atividades sociais contextualizadas, reflexivas e articuladas com a subjetividade dos sujeitos.

Já as professoras P1 e P3 apresentam, de forma predominante, os tipos de mediação evasiva e de mediação coercitiva, respectivamente. Indicamos como razões para as suas menores quantidades de procedimentos e de frequência de uso de estratégias: a) frágil conhecimento sobre a deficiência e deficiência intelectual; b) a valorização do ensino empirista, repetitivo e mecanicista, com indícios da alfabetização como sistema de códigos, que termina por reforçar estigmas e a posição de “não saber” dos ISDI, fugindo da perspectiva sociointeracionista que exige o trabalho com a zona de desenvolvimento proximal, numa leitura prospectiva sobre a aprendizagem dos sujeitos; e c) a não proximidade das professoras com uma adequada definição da deficiência intelectual – P3, por exemplo, utiliza o termo retardo mental e ambas concebem a deficiência pela transição entre a privação cultural e a perspectiva da construção social, com a categoria FC como apropriação conceitual. Assim, os dados parecem, de fato, indicar aproximações entre as concepções de deficiência e de deficiência intelectual e o tipo de mediação construída nas interações sociais do AEE.

CONSIDERAÇÕES

O presente trabalho consistiu em uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo e matriz sócio-histórica, realizada no município de Campina Grande-PB, que permitiu identificar e analisar as concepções de oito professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) acerca da deficiência, da deficiência intelectual e suas implicações para a mediação pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem.

A partir dos resultados encontrados, e em consonância com os objetivos propostos e alcançados, identificamos, em relação às concepções de deficiência, a predominância da perspectiva da privação social e da construção social (PCCS), a ausência de concepção de deficiência exclusivamente pela perspectiva da privação cultural e a tímida presença da perspectiva da construção social pós-crítica (CSpós). Atestamos, ainda, aproximações com o entendimento da perspectiva da construção social crítico-dialética (CScd).

Embora ainda com pouca compreensão de estratégias pedagógicas pertinentes quanto à categoria CScd, percebemos que alguns professores se aproximaram de suas características, tais como: fatores extra e intraescolares da produção da deficiência; autoproblematização sobre desempenho profissional; e compreensão dos indivíduos em situação de deficiência (ISD) como sujeitos de direito e não como objetos de favor. Assim, eles parecem estar em um processo de aprendizado sobre a reprodução ideológica da deficiência, pois, em seus discursos, há indícios de problematizações e críticas à ciência médica, importante produtora da perspectiva da privação cultural.

Quanto à conceituação da deficiência, percebemos um conhecimento rudimentar da maioria, visto que foi fortemente abordada enquanto doença do sujeito. Definição ainda recorrente nos discursos das professoras acerca do trabalho pedagógico a ser realizado com os ISDI, pois permanecem estereótipos imagéticos, definições dos ISDI de caráter negativo e pejorativo (incapacidade, falta, retardo mental), cristalizando a representação inferiorizada do sujeito, o que causa prejuízo na escola quanto à construção da relação pedagógica focada na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), com repercussões na reprodução social da ideologia da normalidade/deficiência.

No que se refere à caracterização da deficiência intelectual, constatamos um desconhecimento sobre o funcionamento cognitivo dos ISDI e pouca compreensão sobre as especificidades do seu desenvolvimento. A maioria define os aspectos funcionais com frágil conceituação sobre a atenção, a memória e a representação de mundo. A respeito dos fatores

extracognitivos, observamos que as professoras os identificam em situações de ensino-aprendizagem, sem conhecê-los ou tratá-los cientificamente. A frágil compreensão se modifica moderadamente quanto a estes fatores, inclusive isso se reflete na mediação, pois é a categoria com maior incidência de procedimentos.

Percebemos aproximações entre as concepções de deficiência, de deficiência intelectual e o tipo de mediação construída nas interações sociais do AEE. As professoras que demonstram mais elementos da categoria CScd tendem a identificar as especificidades dos ISDI com boa e excelente conceituação; definir a deficiência intelectual pelas dificuldades na tríade do funcionamento cognitivo, comportamento adaptativo e aspectos sociais; construir uma mediação com maior diversidade de procedimentos, maior frequência de uso de estratégias e predominância de características da mediação exitosa e qualificada; e, por fim, apresentar uma prática docente que se aproxima do ensino construtivista-sócio-histórico, que considera as destrezas, potencialidades e necessidades do ISDI e apresenta foco no trabalho com a ZDP em uma leitura prospectiva e fundamentada no preceito de realidade.

As professoras que demonstram prevalência da privação cultural tendem a apresentar maior porcentagem da categoria frágil conceituação; compreender a deficiência pelo caráter normatizador e medicalizador; construir uma mediação com menor diversidade de procedimentos, menor frequência de uso de estratégias e predominância de características dos tipos de mediação evasiva e coercitiva, vinculadas à pedagogia da negação e à pedagogia da inventividade; e apresentar uma prática docente baseada na zona de desenvolvimento real, com poucos desafios, com atividades sem apoio adequado, fortemente marcado pela hostilidade, e com forte valorização do ensino empirista, com indícios da alfabetização como sistema de códigos, em uma leitura paralisante e fundamentada pelo princípio do preconceito.

Os saberes construídos nesta pesquisa pedagógica, com foco na mediação, evidenciaram a produção de conhecimento com suporte interdisciplinar de referenciais da Sociologia das diferenças, da Psicologia cognitiva e da Psicologia social crítica articuladas à pesquisa educacional e a teorização da Pedagogia. Articulação teórica que foi essencial para a fundamentação conceitual e para as análises realizadas sobre as concepções docentes e os tipos de mediação que impactam a constituição da subjetividade dos ISDI, a partir de situações de intersubjetividade, especialmente nos aspectos funcionais e fatores extracognitivos que interferem nas relações com o mundo e com o conhecimento na escola.

No campo da pedagogia crítico-dialética, escrutinamos os paradoxos das concepções docentes, com observância às contradições nos discursos, contemplando os êxitos e as

dificuldades de cada sujeito, além dos possíveis avanços, compreendendo a intervenção docente como práxis, prática empírica refletida com fundamentação teórica. Ressaltamos também as relações entre as perspectivas da privação cultural e da construção social e à prática docente, apontando para a necessidade da construção de relações pedagógicas que contrariem os valores de normalidade e produtividade, a negação dos sujeitos e subjetividades e o esvaziamento do fazer pedagógico e se pautem pelo reposicionamento dos sujeitos com base na articulação entre os saberes de experiência e os saberes científicos.

Destacamos sugestões e possibilidades de práticas docentes com foco na mobilização cognitiva conjugada com o trabalho quanto aos fatores extracognitivos, no intuito de diminuir o fenômeno de oscilação ou fixação dos ISDI e lhes permitir apoio para as aprendizagens escolares sobre bases cognitivas sólidas, objetivos referentes ao AEE. Enfatizamos, ainda, a intervenção docente junto aos ISDI como um trabalho interdisciplinar intensamente exigente, indicando a necessidade de formação teórica consistente. Para tanto, esperamos que os resultados deste trabalho contribuam para a produção de uma política de formação docente melhor qualificada, acerca das concepções de deficiência e de deficiência intelectual, já que a educação dos ISDI é direito subjetivo reafirmado no ordenamento jurídico brasileiro.

Por fim, para trabalhos futuros, assinalamos possíveis investigações a respeito das transformações do conhecimento teórico-metodológico docente e das modificações dos aspectos funcionais e fatores extracognitivos do desenvolvimento dos ISDI, a partir de formações que promovam a discussão sobre as aproximações entre as concepções e a mediação docente, e ampliem o repertório de procedimentos, estratégias, relações pedagógicas e atividades adequadas aos processos de ensino-aprendizagem. A importância desses trabalhos estaria na desestigmatização, na valorização de destrezas e potencialidades, fatores articulados e condicionais para um melhor desenvolvimento da mobilização e utilização dos instrumentos de conhecimento por todos os sujeitos da educação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea*. São Carlos, 2011, n. 2. p. 85-97. Disponível em: <<http://bit.ly/1MsfSGK>>. Acesso em: 04 jan. 2016.
- ADORNO, T. Educação após Auschwitz. In: COHN, G. (Org.). *Theodor W. Adorno*. São Paulo, Ática, 1986, p. 33-45.
- ALBUQUERQUE, M. C. P. de A. A criança com deficiência mental ligeira. (Tese) Doutorado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, 1996.
- ALVES, J. G.; MOTA ROCHA, S. R.; CAMPOS, K. P. B. Deficiência mental e estigma social: um enfrentamento possível. In: FIGUEIREDO, R. V. de; BONETI, L. W.; POULIN, J. R. (Orgs.). *Novas Luzes sobre a inclusão*. Fortaleza: Edições, UFC, 2010. p. 175-212.
- ALVES, J. G.; MOTA ROCHA, S. R. da; NEVES, H. S. F. das. Indivíduos com deficiência e mediação em leitura: reconstruindo identidades. *Revista Educação Especial (UFES)*, v. 29, p. 45-56, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3131/313127399005.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2016
- ANDERSON, A., TEALE, W. A lecto-escrita como prática cultural. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 213-230.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ARANHA, M. S. F. Educação Inclusiva: transformação social ou retórica. In: OMOTE, Sadão. (Org.). *Inclusão: Intenção e Realidade*. 1. ed. Marília (SP): FUNDEPE Publicações, 2004. p. 37-60. Disponível em: <<http://bit.ly/2963eO3>>. Acesso em: 13 jun. 2016.
- ARROYO, M. G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (Org.). *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-36.
- AZEVEDO, F. de. et al. *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 126 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em 10 jun. 2016.

BATISTA, C. A. M; MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Intelectual. In: GOMES, A. L. L. et al. *Deficiência Mental*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. p. 13-42. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_dm.pdf. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_dm.pdf. Acesso em: 20 jun. 2016.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F.. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 2004, 9(1), 101-111. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22386.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMAN, Z. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BELL, J. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. Magda França Lopes (tradução). 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 224 p.

BENTES, A. C. Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: *Língua portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da educação, secretaria da educação básica. v. 19. Coleção: Explorando o ensino, 2010.

BOBBIO, N. *Elogio da serenidade e outros escritos morais*. São Paulo: Unesp, 2000.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 510*, de 07 de abril de 2016. Sobre a Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais. Brasília, 2016. Disponível: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2016.

_____. *Decreto nº 3.956*, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 21 jun. 2016.

_____. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 21 jun. 2016.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente: Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. 12. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 241 p. Disponível em: <<http://bit.ly/1UTs7O8>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

_____. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro. 2012. 40 p. Disponível em: <<http://bit.ly/1RCBs7H>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010: cidades*. Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/22OVaoL>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. 31 p. Disponível em: <<http://bit.ly/1IdFjUb>>. Acesso em: 04 jan. 2015.

_____. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial, Brasília, DF, 07 jun. 2015b. Seção 1, p. 2-13. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/95334396/dou-secao-1-07-07-2015-pg-2>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar 2014*. Disponível em: <<http://bit.ly/1klOv0d>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010. 18 p. Disponível em: <<http://bit.ly/1MsgJD>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Orientações para implementação da política de Educação Especial*

na perspectiva da Educação Inclusiva. Documento subsidiário. Brasília, 2015a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 21 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2479/2224>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

_____. *Observatório do PNE: Educação Especial/Inclusiva*. [Plataforma online]. 2013. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva/indicadores>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

_____. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <<http://bit.ly/1dFiRrW>>. Acesso em: 08 jan. 2015.

BONIN, L. F. R. Considerações sobre as teorias de Elias e de Vygotsky. In: ZANELLA, AV., et al. (Orgs). *Psicologia e práticas sociais* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 19-27. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/886qz/pdf/zanella-9788599662878.pdf>. Acesso em: 02 out. 2017.

CAMPOS, K. P. B. *Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de Down numa classe comum* (Tese de Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2012. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/KatiaCampos_Tese_2012.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.

CANCLINI, G. N. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CANDAU, V. M. F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. p. 715-726. In: *Revista Educação & Sociedade*, v. 33, n. 120, Campinas, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/1RsGC72>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

CARNEIRO, M. S. C. Vygotsky, a abordagem histórico-cultural e os estudos da defectologia: outras possibilidades de compreensão da constituição do sujeito. In: CARNEIRO, M. S. C. *Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down*. 2007. 193 p. (Tese de Doutorado em Educação) – UFRGS, Rio Grande do Sul, 2007.

CARVALHO, A. P.; MOREIRA, L. C. Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) para alunos com deficiência incluídos no ensino médio público de Curitiba.. In: XXV Simpósio brasileiro; II Congresso Ibero-Americano de política e administração da educação; Jubileu de ouro da Anpae (1961-2011), 2011, São Paulo. 12 p. Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0279.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2016.

CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva*. 6ª edição Porto Alegre: Mediação, 2007. 174 p.

CASTELLS, M. *O Poder da Identidade*. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. São Paulo, Paz e terra, vol. 2. 2002.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma nova teoria*. Porto Alegre: ATMED. Porto Alegre, 2000. 93 p.

CODATO, A. N. Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia. Curitiba: *Rev. Sociol. Polít.*, n. 25, p. 83-106, nov. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n25/31113.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

COFENEN. *Ação direta de inconstitucionalidade com pedido de liminar*. 2015. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/38d9a9_8c8706fcd5ca4a028b304e6c382a713d.pdf> Acesso em: 18 jun. 2016.

_____. *ADI 5357/DF - julgamento, decisão, solução e consequências*. 2016. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/38d9a9_5b6422f9b95f4f4a97ff090c0430e805.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, J. et al. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 57-68

CRUZ, P.; MONTEIRO, Luciano (Orgs.) *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016*. São Paulo: Editora Moderna, 2016. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_educacao_2016.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2016.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. São Paulo: São Paulo *Perspec.* vol.18, no.2, abr./jun, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

FANTACINI, R. A. F. *A organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual em diferentes espaços educacionais*. (Dissertação de Mestrado apresentada ao Centro Universitário Moura Lacerda), 2013.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 23 ed. Editora: Cortez, 1995.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FIGUEIREDO, R. V. de. *Leitura, cognição e deficiência Mental*. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

_____; POULIN, J. R. Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa. In: S. H. V. Cruz (Org.) *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; POULIN, J. R.; ARARUNA, M. R. Intervenção pedagógica para alunos com deficiência intelectual na sala de recurso multifuncional. In: GOMES, R. V. B; FIGUEIREDO, R. V; SILVEIRA, S. M. P.; FACCIOLI, A. M. *Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado*. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016. p. 31-45.

_____. POULIN, J. R.; GOMES, A. L. L. *Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual*. São Paulo: Moderna, 2010. 102 p.

_____. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA de E. G. e SOUZA V. C. (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p. 67 – 77.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Joice Elias Costa (tradução). Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998, p. 79-80.

FOUGEYROLLAS, P. *La funambule, le fil et la toile Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec, Canadá: Les Presses de l'Université Laval, 2010, p. 338.

FRANÇA, M. G. O financiamento da educação especial no âmbito dos fundos da educação básica: Fundef e Fundeb. *Educar em revista*. Curitiba, n. 58, dez. 2015. Disponível em: <

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602015000400271>. Acesso em: 01 set. 2016.

FREITAG, B. Comentários sobre “Pedagogia crítica e o intelectual transformativo”. In: FELDENS, M. G. F.; FRANCO, M. E. D. P. (Orgs.). *Ensino e realidades: análise e reflexão*. Porto Alegre: UFRS, 1986. p. 83-88.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho/ 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.

FREUD, S. “Inibição, Sintoma e Ansiedade”. In: FREUD, S. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XX. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1926.

GARANI, S. R. *Interação social na aprendizagem do adulto: estudo de caso das aulas práticas na escola da magistratura do Paraná*. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004. p. 218.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

GIROUX, H. A. Pedagogia crítica e o intelectual transformativo. In: FELDENS, M. G. F.; FRANCO, M. E. D. P. (Orgs.). *Ensino e realidades: análise e reflexão*. Porto Alegre: UFRS, 1986. p. 56-82.

GIROUX, H. A. Réplica aos comentários sobre “Pedagogia crítica e o intelectual transformativo”. In: FELDENS, M. G. F.; FRANCO, M. E. D. P. (Orgs.). *Ensino e realidades: análise e reflexão*. Porto Alegre: UFRS, 1986. p. 102-104.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*. Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural, Campinas, vol.20, n. 50, p. 9-25, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a02v2050.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LCT, 1988. 124 p.

GOMES, N. L. Desigualdades e diversidade na educação. p. 687-693. In: Revista Educação & Sociedade - vol. 33, n. 120, Campinas, jul./set. 2012. *Desigualdades e diversidade na educação*. Disponível em: <<http://bit.ly/1KwEwF6>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de. (Org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 27 ed. São Paulo: Vozes, 2008. p. 79-108.

HAAG, C. R. Linguagem e deficiência intelectual: apresentação de focos de pesquisa (Anais de evento). *Encontro Rede Sul Letras: Formação de redes de pesquisa*. IV, 2016, UNISUL, Palhoça. p. 197-206. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4991/Cassiano+Ricardo+Haag_+.pdf;jsessionid=9332F30DF1015D2941EA750EB1FAFC54?sequence=1>. Acesso em: 23 set. 2017.

HUET, N., S. Larivée et T. Bouffard. La métacognition: modèles et techniques d'évaluation. Dans S. Larivée (dir.). *L'intelligence*, Tome 1, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique. 2007.

JANNUZZI, G. S. de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. de C. M. *A deficiência mental na voz das professoras*. Campo Grande/MS, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFMS.

_____. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

_____. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/10.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2016.

KRAMER, S. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, S. et al (Org.). *Infância e educação Infantil*. Campinas, Ed. Papyrus, 1999. p. 269-280.

_____. et al (Org.). *Infância e educação infantil*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

LACAN, J. (1985). O Seminário: livro 11, Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Tradução de M. D. Magno. 2a. edição, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1964.

LELIS, I. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 152-174. Disponível em: <<http://bit.ly/1ZExulb>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

LEONEL, W. H. dos S.; LEONARDO, N. S. T. Concepções de Professores da Educação Especial (APAEs) Sobre a Aprendizagem e Desenvolvimento do Aluno com Deficiência Intelectual: um Estudo a Partir da Teoria Vygotskyana. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 20, n. 4, p. 541-554, Out.-Dez., 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000400006>>. Acesso em: 04 set. 2016.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142. Disponível em: <http://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: Acesso em 20 jun. 2016.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-84. Disponível em: <http://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: Acesso em 20 jun. 2016.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.) *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LONGMAN, L. V. Classificação: uma pedagogia da exclusão. In: Revista *Gestão em Rede*, outubro, nº 40, 2002, p. 11-15.

_____. *Memórias de Surdos*. Recife: Massangana, 2007. 168 p.

LOVATTO, A. Partidos, sindicatos e movimentos sociais nos anos 1950-64: balanço histórico-bibliográfico preliminar. Marília: *Revista Aurora*, v. 5, n. 9, dez. 2011. Disponível em: <<http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/viewFile/1714/1448>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

LUDKE M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, EPU. 1986.

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11ed - Coleção Educação Crítica. São Paulo: Ícone, 2010. p 39-58. Disponível em: <http://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.

_____. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11ed - Coleção Educação Crítica. São Paulo: Ícone, 2010. p 191-228. Disponível em: <http://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.

_____. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11ed - Coleção Educação Crítica. São Paulo: Ícone, 2010. p. 21-38. Disponível em: <http://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.

MACHADO, E. M.; VERNICK, M. da G. L. P. Reflexões sobre a política de Educação Especial nacional e no estado do Paraná. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 49-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2479/2224>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

MALHEIROS, B. T. *Metodologia da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: LTS, 2011. 255 p.

MANNONI, M. *A criança retardada e a mãe*. Tradução de Duarte, M. R. G. 5a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MANTOAN, M. T. E. *A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar*. São Paulo: Paulus. 2002. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

_____. *Inclusão Escolar: O que é? Por Quê? Como Fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, L. P. *O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2000. 214 p.

MELLO, G. N. de. *Pesquisa em educação: questões teóricas e questões de método*. Cadernos de pesquisa. São Paulo, n. 40, fev, 1982, p. 3-14.

MELO, S. C. B.; MOTA ROCHA, S. R. da; CAMPOS, K. P. B. *Da desinvenção à reinvenção da alfabetização*. COBESC, 2010.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*. v. 17. n. 3. 2012. p. 621-626. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v17n3/v17n3a07>>. Acesso em: 21 set. 2016.

_____. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F. et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-29

_____. *O desafio do conhecimento*. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MIRANDA, A. A. B. *História, deficiência e educação especial*. (Tese de Doutorado apresentada à UNIMEP). 2003.

MOLON, S. I. O processo de exclusão/inclusão na constituição do sujeito. In: ZANELLA, AV., et al., org. *Psicologia e práticas sociais* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 9-18. Disponível: <https://static.scielo.org/scielobooks/886qz/pdf/zanella-9788599662878.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. *Porto Alegre*, v.11, n.1, jan./jun. 2008. p. 56-68. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/7132/4884>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MONTE-SERRAT, F. *Emoção, afeto e amor: ingredientes do processo educativo*. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 2007.

MORATO, E. M. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho/00. p. 149-165. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a07v2171.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2017.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: FAVERO, O.; IRELAND, T. D. (Orgs.). *Educação como exercício da diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. p. 37-58. Disponível em: <<http://bit.ly/1RsHCik>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2008. 245 p.

MOTA ROCHA, S. R. da. Escola, sociedade letrada e mediação pedagógica no ensino da leitura. In: ALVES, M. F. de.; SALUSTIANO, D. A.; RIBEIRO, R. M. (Org.). *Práticas de linguagem e ensino*. 1ed. Campina Grande: EDUEFCG, 2013b, v. 1, p. 33-55.

_____. FIGUEIREDO, R. V. A formação de leitores como estratégia de inserção escolar. In: DELACOURS-LINS, S.; CRUZ, S. H. V. (Org.). *Linguagem, literatura e escola*. Fortaleza: UFC, 2006. p. 111-127.

_____. *Leitores da comunidade e crianças leem histórias na escola: Programa de integração da criança remanescente à comunicação letrada*. (Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal do Ceará), 2002. 386 p.

_____. Prática pedagógica e diversidade na escolarização de alunos remanescentes. In: Lucia de A. R. Martins; Gláucia N. da L. Pires. (Org.). *Políticas e práticas educacionais inclusivas*. Natal: EDUFRN, 2008, v. , p. 179-195.

_____. SALUSTIANO, D. A. Relatório da pesquisa intitulada *Produção de Linguagem, Deficiência mental e mediação pedagógica em contexto digital*. 2011. (Relatório de pesquisa).16 p.

NASCIMENTO, M. R. do; MOTA ROCHA, S. R. da; OLIVEIRA, C. M. de L.; Deficiência intelectual e aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo: um estudo de caso. In: *Congresso Nacional de Educação*. 3. 2016. Natal/RN (Anais). 2016. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA7_ID9536_15082016204635.pdf. Acesso em: 10 jan. 2017.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta. In: MINAYO, M. C. S et. al. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. São Paulo: Vozes, 1995. p. 51-65.

OLIVEIRA NETA, A. de S.; GOMES, A. L. L. Estratégias de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual no contexto do Atendimento Educacional Especializado. In: GOMES, R. V. B; FIGUEIREDO, R. V; SILVEIRA, S. M. P.; FACCIOLI, A. M. *Políticas de inclusão*

escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016. p. 47-61.

OLIVEIRA, C. M. de L.; MOTA ROCHA, S. R. da; CAMPOS, K. P. B. *Deficiência Intelectual, Prática Pedagógica Sócio-Histórica e Letramento digital*. Trabalho apresentado no V Seminário Nacional sobre educação e Inclusão Social de Pessoas com necessidades educacionais especiais. Natal –RN, 2012. 12 p.

OLIVEIRA, J. D. B. de. *Concepções de deficiência: um estudo das representações sociais dos professores de educação física do ensino superior*. (Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal da Bahia), 2007. 187 p. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/11127/1/Joao%20de%20Oliveira.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2016.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: DE LA TAILLE Yves; OLIVEIRA; Marta Kohl e DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus. 1992.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 3, 2004, p. 287-308. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista10numero3pdf/3omote.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2016.

Organização das Nações Unidas (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2016

PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo.... In: GÓES, Maria Cecília Rafael de e LAPLANE, Adriana Lia (Orgs.). *Políticas e Práticas da Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. Professoras de educação infantil na escola inclusiva. In: *IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, 2009, São Carlos. IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Pesquisa em educação no Brasil: Balanço do século XX e desafios para o século XXI. São Carlos: UFSCAR, 2009, v. 9. p. 1-13.

PATTO, M. H. S. A criança de escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada? In: São Paulo. Secretaria da Educação. *Reverendo a proposta de alfabetização*. São Paulo, 1990a.

p. 30-41. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_uel_pedagogo_md_katia_regina_de_oliveira.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2016.

_____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990b. p. 454.

PEREIRA, C. L.; FIGUEIREDO, R. V. de. Práticas escolares no contexto da proposta inclusiva: reflexões sobre a psicose infantil. *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, ano 10, v. 10, n. 20 (10), jan/jun 2017. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/993/344>>. Acesso em: 2 out. 2017.

PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. *A construção da inteligência pela interação social*. Tradução de Emanuel Godinho. Lisboa: Sociocultur, 1978. p. 367.

PESSONI, A. Novos aspectos comunicacionais dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos em Ciências Humanas e Sociais. *Anais do Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*. XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – São Paulo - SP – 05 a 09/09/2016. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-1514-1.pdf>. Acesso em: 23 set. 2016.

PIMENTEL, S. C. *(Com) viver (com) a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos*. Salvador: S. C. Pimentel, 2007. 212p. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/10562/1/Tese_Susana%20Pimentel.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez. 2005.

_____. O social e o cultural na obra de Vygotsky. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

PFAHL, L. Desigualdade, educação e deficiência. In: *Revista Deficiência Intelectual (DI)*, Ano 4, n. 7, julho/dezembro, 2014. Disponível em: <http://www.apaesp.org.br/instituto/Documents/Artigos/Revista%20DI/Edi%C3%A7%C3%A3o%207/DI_n7_18-23.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2016.

POULIN, J. R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V. de; BONETI, L. W.; POULIN, J. R. (Orgs.). *Novas luzes sobre a inclusão*. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 17-49.

RIBEIRO, M. A. A. *Pessoas com deficiência nos censos populacionais e Educação Inclusiva. consultoria legislativa* - publicado na Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, Brasília, nov., 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-epesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2014_14137.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2016.

RICHTER, A. STF valida normas que proíbe escolas de recusar alunos. *Agência Brasil*. 09 de junho de 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-06/stf-valida-norma-que-proibe-escolas-de-recusar-alunos-com-deficiencia>>. Acesso em: 13 jun. 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-06/stf-valida-norma-que-proibe-escolas-de-recusar-alunos-com-deficiencia>>. Acesso em: 13 jun. 2016.
ROPOLI, E. A. et al. *A Educação Especial da perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. v.1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2010. 52 p.

SAINT-LAURENT, L., et al. *Programme d'intercession auprès des élèves à risque: une nouvelle option éducative*. Montréal, Canadá: Gaetan Morin, 1995.

SALUSTIANO, D. A.; FIGUEIREDO, R. V. de.; FERNANDES, A. C.. Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental. In: GOMES, A. L. L. et al. *Deficiência Mental*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. p. 71-81. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dm.pdf. Acesso em: 20 jun. 2017.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>. Acesso em: 19 set. 2017.

SANTOS, M. C. D. dos. Educação especial e inclusão: por uma perspectiva universal. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 277-289, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/305/475>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

SANTOS, T. C. C. dos; MARTINS, L. de A. R. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, Jul.-Set., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n3/1413-6538-rbee-21-03-00395.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2016.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SHAFFER, D. R. Desenvolvimento cognitivo: a teoria de Piaget e a visão sociocultural de Vygotsky. In: *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Cengage Learning, 2009, p. 217-257.

SILVA, T. T. da. A produção social da Identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008

_____. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. da J. Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções de Pais e Professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Jan-Abr 2006, Vol. 22 n. 1, pp. 079-088. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n1/29847.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2016.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: Problematizando a normalidade. In: _____. (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SMITH, F. *Leitura significativa*. 3ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, 50 (1), 2000, p. 26-40. Disponível: <<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/32357/1/S0101-32622000000100003.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2017.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n.25, jan.-abr./2004.

SÓLERA, M.C.O.G. *É possível a inclusão?* Um estudo sobre as dificuldades da relação do sujeito com a diferença. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil, 2008.

STREET, B. V. A escolarização do letramento. In: _____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014, p. 121-144.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). *Discursos e Práticas de Letramento: Pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012, p. 69-92.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002

TUNES, E.; SOUZA, J. A.; RANGEL, R. B. Identificando concepções relacionadas à prática com o deficiente mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, n. 4, p. 7-18, 1996.

Disponível em:

<http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista4numero1pdf/r4_art01.pdf>. Acesso em: 04 set. 2016.

VERAS, V. “Ser diferente é normal”?. *ETD- Educação Temática Digital*, Campinas, v. 8, n. esp., jun. 2007. p. 140-153. Disponível em: <

<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/696/711>>. Acesso em 20 jun. 2016.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11ed - Coleção Educação Crítica. São Paulo: Ícone, 2010. p 103-118. Disponível em: <http://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.

_____. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 90 p.

_____. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11ed - Coleção Educação Crítica. São Paulo: Ícone, 2010. Disponível em: <http://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.

_____. *Obras Escogidas*. Tomo V. Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

ZIGLER, E.; BENNETT-GATES, D.; HODAPP, R.; HENRICH, C.C. Assessing Personality Traits of Individuals With Mental Retardation. In: *American journal of mental retardation*. AJMR. n. 107, vol. 3, 2002, p. 181-193.

APÊNDICE A – Questionário (Professores do AEE)

QUESTIONÁRIO (Professores do AEE)

I – FORMAÇÃO

1) Formação (podem ser marcadas mais de uma opção):

() Magistério. Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

() Pedagogia. Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

() Outra. Especificar: _____

() Especialização. Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

Título do trabalho: _____

() Mestrado. Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

Título do trabalho: _____

() Doutorado. Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

Título do trabalho: _____

2) Formação continuada:

Se houver, especificar: _____

Ano de início: _____ Instituição: _____

Título do trabalho: _____

2.1. Você já participou de formações sobre deficiência intelectual ou na área de Educação Especial/Inclusiva/AEE ?

() Sim () Não

FORMAÇÃO (temática)	INSTITUIÇÃO	ANO E DURAÇÃO	PERIODICIDADE

2.2. Você já participou de eventos sobre deficiência intelectual ou na área de Educação Especial/Inclusiva/AEE? Quais eventos? Quem promoveu? Que atividade foi realizada (curso, palestra, acompanhamento em sala)?

() Sim () Não

EVENTOS	INSTITUIÇÃO	TIPO DE ATIVIDADE	ANO E DURAÇÃO	PERIODICIDADE

2.3. Você desenvolveu outras atividades na área (projetos de pesquisa e extensão, por exemplo)?

() Sim () Não

Quais? _____

II – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1) Trabalhos já realizados na área educacional:

FUNÇÃO	INSTITUIÇÃO	PERÍODO

2) Empregos atuais:

FUNÇÃO	INSTITUIÇÃO	ANO DE INGRESSO

3) Há quanto tempo trabalha na área da Educação Especial/Inclusiva/AEE?

4) Há quanto tempo trabalha com alunos em situação de deficiência intelectual (tanto no AEE, quanto em outros contextos)?

5) Há outros tipos de deficiência com os quais já tenha trabalhado? Se sim, quais?

6) Relação dos alunos em situação de deficiência atendidos (em maior número, ponha abaixo da tabela):

ALUNO (iniciais dos nomes)	DEFICIÊNCIA	IDADE E SEXO	INCLUÍDO EM SALA COMUM	
			SIM	NÃO

7) Como tem sido sua experiência no AEE? O que acha de atuar na Educação Inclusiva/Especial e no Atendimento Educacional Especializado?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada (Professores do AEE)

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (Professores do AEE)

MÓDULO 1: Contextualização do AEE e sua relação com a Formação docente inicial e continuada (7) – 1 a 7

1. Quais pessoas em situação de deficiência você conhece ou teve contato fora do ambiente escolar? Fale-me um pouco sobre essas pessoas.
2. Como foi sua formação inicial para o trabalho com a deficiência na Educação inclusiva? Fale-me sobre o que aprendeu e o que acha que poderia ter aprendido.
3. E sua formação para o trabalho do AEE dos últimos 5 anos? Como foi? E atualmente, você tem alguma formação? Quem realiza, quando e como? O que você tem lido/estudado ou já leu/estudou sobre Educação Inclusiva/Especial, Deficiência intelectual e AEE? Você lembra de assuntos, autores e obras? Fale-me sobre o que aprendeu e o que poderia ter aprendido.
4. Para realizar seu trabalho no AEE você tem suporte de algum profissional? Da coordenação pedagógica? De que modo? Como é o planejamento para o AEE? Quem participa, quem realiza, quando, como? Há momentos de estudo e discussão teórica? Como são? Você faz planos individuais de atendimento? Como?
5. O que você tem lido/estudado ou já leu/estudou sobre Educação Inclusiva/Especial? E direcionado mais à Deficiência Intelectual, o que tem lido/leu? Você se lembra de assuntos, autores e obras? Você gostaria de estudar/compreender melhor alguma temática quanto à deficiência intelectual? Por quê?
6. Você sugere algo para a formação (por exemplo, em relação ao tipo, conteúdo, leitura, metodologia, período e instituição) e o trabalho do professor do AEE? O quê? Por quê?
7. Fale um pouco sobre sua experiência na área da Educação Inclusiva/Especial. E no AEE com pessoas em situação de deficiência intelectual? Como você vê a inclusão educacional para alunos em situação de deficiência? E para os alunos em situação de deficiência intelectual? Vê aspectos positivos/negativos? Explique.

MÓDULO 2: Concepção de deficiência e caracterização da deficiência intelectual OBJETIVOS 1 E 2 (5) – 8 a 13

8. O que você sabe sobre deficiência? Você conhece alguma definição de deficiência? Fale-me sobre ela. Está baseada em alguma teoria ou autores? Quais? O que causa a deficiência? O que prejudica ou beneficia? “Ter” deficiência e estar em deficiência: você vê diferença entre ambas? Por quê?
9. O que você sabe sobre deficiência intelectual? Você conhece alguma definição de deficiência intelectual? Está baseada em alguma teoria ou autores? Quais? O que você acha desta definição? Você usa alguma definição de deficiência em seu trabalho? Qual? Por quê? E de deficiência intelectual? Qual? Por quê?
10. Quais características as pessoas em situação de deficiência intelectual apresentam?
11. Como é o desenvolvimento dessas pessoas? Como elas aprendem? Há diferenças e semelhanças no desenvolvimento e na aprendizagem entre essas pessoas e as ditas normais? Quais? Por quê?
12. Você conhece os aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de pessoas em situação de deficiência intelectual? Fale-me sobre eles.

13. Com base no desenvolvimento e na aprendizagem dessas pessoas em situação de deficiência intelectual, como deve ser o trabalho pedagógico no AEE para a deficiência intelectual? O que dizem os autores? E as leis?

**MÓDULO 3: 3.1. Concepção/caracterização do AEE e da mediação docente
OBJETIVOS 2 E 3 (4) – 14 a 17**

14. Quais os objetivos do AEE para os alunos em situação de deficiência intelectual? Por quê?

15. Fale um pouco sobre as características dos alunos em situação de deficiência intelectual que você atende no AEE. Por que eles precisam desse atendimento?

16. Como funciona o AEE para esses alunos: periodicidade, tempo de sessões, objetivos, metodologias? Eles têm planos individuais de atendimento? Pode mostrar?

17. Fale-me da sua prática no dia a dia no AEE. Como você organiza seu trabalho no AEE? Quais os materiais pedagógicos você costuma utilizar? Como avalia e planeja as atividades? Você trabalha com planos individuais de atendimento? Por quê? Que atividades você costuma realizar com estes alunos? Dê-me exemplos. Por que você realiza estas atividades?

**MÓDULO 3: 3.2. Caracterização da mediação docente por sujeito OBJETIVOS 2, 3 e 4
(6) – 18 a 23**

18. Escolha um dos alunos e responda: por que ele tem sido atendido no AEE? | Ele tem laudo? Se sim, o que está descrito? Como funciona o AEE para ele (periodicidade, tempo de sessões, objetivos)?

19. Fale-me sobre ele: Como você vê “fulano”? Do que ele gosta? Do que não gosta? Por quê? Existe algo que ele saiba fazer muito bem? O quê? Quais dificuldades ele costuma apresentar no AEE?

20. O que você pretende com ele no trabalho que você faz no AEE? Ele tem plano individual de atendimento? O que você pretende com este plano?

21. Como ele tem participado das sessões? Como ele lida com as atividades propostas? Ele responde às suas solicitações? Em que situações? Como ele responde? Quais atividades você tem realizado com ele? Tem funcionado? Como? Por quê?

22. Você percebe que o aluno mudou? Em quê? Você vê mudança no aprendizado dele? Exemplifique. Por que você acha que ocorreu estas mudanças? Quais mudanças você acha que ainda poderia ocorrer?

23. O que você acha de trabalhar com ele no AEE? Você tem dificuldades para atendê-lo? Quais? Como você se sente diante destas dificuldades? Como tem trabalhado essas dificuldades? Você tem conquistas a comemorar no trabalho que você vem realizando no AEE? Quais? Por quê?

**MÓDULO 3: 3.3. Caracterização da mediação docente nos aspectos funcionais do desenvolvimento: fatores extracognitivos
OBJETIVOS 3 E 4 (11) – 24 a 35**

24. Uma das características dos sujeitos em situação de deficiência intelectual é apresentar dificuldades na atenção, na memória, na representação de mundo e na metacognição. Esses aspectos são chamados de aspectos funcionais do desenvolvimento. Você já ouviu falar sobre eles? Sabe algo sobre esses aspectos? Fale-me sobre cada um deles. Você já leu algo sobre eles? O quê? Você sabe o que é [cada aspecto em separado]? Explique.

- 25.** Muitos alunos em situação de deficiência intelectual apresentam recusa de saber, hesitação/insegurança, extroversão da atenção e sugestionabilidade. Você conhece estas características? Fale-me sobre isso. | Você conhece o conceito de/ou você sabe o que é recusa de saber? Fale-me sobre ele.
- 26.** Você conhece o conceito/ou você sabe o que é hesitação? Fale-me sobre ele.
- 27.** Você conhece o conceito/ou você sabe o que é extroversão da atenção? Fale-me sobre ele.
- 28.** Você conhece o conceito/ou você sabe o que é sugestionabilidade? Fale-me sobre ele.
- 29.** Fale-me sobre esse aluno: em que ocasiões ele costuma gostar do AEE? Por que isso acontece? Ele costuma se recusar de participar do AEE? Em que situações? Por que isso acontece? Me dê um exemplo.
- 30.** Seu aluno hesita ou fica apático, pouco participativo nas sessões? Quando isso acontece? Como isso ocorre? Pode me dar exemplos? Por que você acha que ele age assim? Como você faz para lidar com isso? Quais atividades planeja? Percebeu mudança?
- 31.** Você nota que seu aluno se mostra muito dependente? Quando isso acontece? Pode me dar exemplos? Você percebe que ele usa alguma estratégia diante de desafios/problemas? Por que você acha que ele age assim? Como você faz para lidar com isso? Quais atividades planeja? Vê mudança?
- 32.** Você percebe seu aluno inseguro? Em quais situações? Pode me dar exemplos? Como você mediu? Quais atividades planeja?
- 33.** Você já teve a sensação de que seu aluno não avança? Como se ele fixasse em determinado saber ou determinada atitude, por exemplo? Em quais situações isso ocorreu? Pode me dar exemplos? Como você mediu para ajudá-lo nessas fixações? Percebeu mudança?
- 34.** Você acha que seu aluno tem conhecimento sobre as próprias habilidades, sobre as estratégias que pode usar (por exemplo, nos processos de leitura e escrita)? Você acha que pode auxiliá-lo nisso? Como? | Tem mais algum comentário a acrescentar sobre características/dificuldades/avanços do seu aluno?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada (Responsáveis pelos ISDI)

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (Responsáveis pelos alunos)

I – CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO

- a) Qual a data de nascimento do sujeito? _____
- b) Qual a idade? _____
- c) Qual a formação dos pais: _____
- d) Qual a profissão dos pais: _____
- e) Quantos irmãos/ idade? _____
- f) Como ele é? | O que faz em casa durante o dia (rotina diária)? _____
- g) O que gosta ou não de fazer em casa/porquê? _____
- h) O que gosta de comer, beber, fazer para se divertir? _____
- i) Que música gosta de ouvir? _____
- j) Tem acesso ao computador/celular? O que faz? _____
- k) Que personagem de filme, desenho ou novela gostaria de ser/porquê? _____
- l) Tem amigos? Com quem brinca? _____
- m) Tem alguma literatura em casa? Quais? Gosta? _____
- n) O que queria comprar/ganhar/porquê? _____
- o) O que gostaria de ser quando crescer/porquê? _____
- p) O que gostaria que mudasse na vida/porquê? _____
- q) Qual é o maior sonho/porquê? _____
- r) Caso um gênio oferecesse uma lâmpada mágica de 3 desejos, quais desejos seriam em relação ao filho(a)? _____
- q) O que mais ele gosta e se interessa que ainda não foi citado? _____

II - CARACTERIZAÇÃO DA RELAÇÃO FAMILIAR/ESCOLAR E A DEFICIÊNCIA

- a) Como você reagiu quando soube da deficiência? _____
- b) Cite dificuldades do sujeito| O que acha mais difícil de fazer? | E mais fácil de fazer? _____
- c) Como o sujeito tem reagido às dificuldades? _____
- d) E você, como lida com elas? _____
- e) O que espera que ele consiga ser/fazer? _____
- f) Ele recebe ajuda? Qual? Quais profissionais trabalham com o sujeito? O que fazem? _____
- g) Como é a convivência com os familiares? _____
- h) Ele sofre (sofreu) algum tipo de rejeição? De quem? _____
- i) Em casa costuma conversar com as pessoas e vice-versa? _____
- j) Quando você faz perguntas, ele responde sobre o que foi perguntado? _____
- k) Como é a comunicação? Lembra das coisas? Sabe ouvir/falar? _____
- l) Em que situações se sente à vontade ou não para conversar? _____
- m) Quando erra como fica? _____
- n) Quando consegue acertar algo, como reage? _____

III - CARACTERIZAÇÃO DA RELAÇÃO COM A ESCOLA E SEUS SABERES

- a) Qual ano que estuda? _____
- b) Na sua opinião, pra que serve a escola? _____
- c) Para que serve a escola ao aluno em questão? _____
- d) O que vocês acham dele estar na escola? | Têm consciência dos direitos dele à educação? Sabem o que a lei diz? | O que acham da educação/ensino que tem sido oferecidos? | Vocês se envolvem/participam na escola? Como? | Vocês veem contribuição da escola no desenvolvimento e aprendizagem dele? Vê mudanças? Quais?

- e) O que ele acha da escola? | Como se relaciona com as professoras? | Pede ajuda? _____
- f) Nome dos amigos de que mais gosta e por quê? _____
- g) O que mais gosta ou não de estudar e porquê? | Quais atividades acha mais difíceis?

- h) O que mais gosta ou não de fazer na escola e porquê? _____
- i) Como realiza as tarefas em casa e na escola? _____
- j) Dá ajuda aos colegas/primos/familiares? No quê? _____
- k) Recebe ajuda dos colegas/primos/familiares/babá? No quê? _____
- l) Quais as expectativas sobre o que ele pode desenvolver e aprender? _____

APÊNDICE D – Roteiro de observação: ensino-aprendizagem**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO:
PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Data: _____

Aluno(a): _____

_ Idade: _____ Ano escolar: _____

Descrição do ambiente: _____

_____Interação e diálogo entre aluno e professor(a) na mediação docente: _____

_____Interação do aluno com os colegas (caso estejam no mesmo horário) _____

_____Atividades propostas e objetivos: _____

_____Atividades realizadas pelo aluno (citar níveis de auxílio/apoio e as formas de participação do
aluno na atividade e na relação pedagógica): _____

_____Aspectos do desenvolvimento/Aprendizagem contemplados nas atividades: _____

_____Considerações sobre as atividades e a forma de realização das atividades: _____

_____Aspectos e situações que mais chamaram atenção e/ou que poderiam ter sido contemplados:

_____Relações entre concepção e prática: _____

_____Avaliação da observação/Encaminhamentos para o ensino e a pesquisa: _____

APÊNDICE E – Roteiro de observação: posição do sujeito**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO:
CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA**

Características importantes sobre o aluno:

Atitudes ou posição social na relação pedagógica:

Quais as destrezas do aluno?

Quais as dificuldades do aluno?

Como a professora mediu diante das dificuldades?

Quais atividades foram realizadas?

Avaliação da observação/Encaminhamentos para o ensino e a pesquisa:

APÊNDICE F – TCLE (Professores do AEE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MEDIAÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de extrema importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____ (nome),
 _____ (profissão), residente e domiciliado na
 _____, portador
 da Cédula de identidade, RG _____, inscrito no CPF/MF _____,
 nascido (a) em ____ / ____ / _____, abaixo assinado (a), consinto de livre e espontânea vontade em
 participar como voluntário (a) do estudo “*Deficiência Intelectual e Mediação Docente: Concepções e
 práticas no Atendimento Educacional Especializado (AEE)*”. Declaro que obtive todas as informações
 necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

- I) O estudo se faz necessário para que se possam analisar concepções de deficiência intelectual e a mediação docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), quanto aos processos de ensino-aprendizagem com estudantes em situação de deficiência intelectual. Portanto, a pesquisa beneficiará a reflexão sobre as temáticas da deficiência intelectual e da mediação docente, ao investigar as concepções e as práticas que impactam a formação dos indivíduos em situação de deficiência intelectual, problematizando-as mediante a perspectiva da humanização desses indivíduos.
- II) A minha participação consiste em responder questionário, conceder entrevista e disponibilizar planos. Sei, também, que serão feitas observações sobre os espaços e atividades desenvolvidas por mim no AEE podendo ser gravadas em áudio e vídeo para facilitar o registro das informações e que apenas os pesquisadores terão acesso aos dados coletados. Além disso, estou ciente do risco com relação ao constrangimento/revelação de identidade, o qual será minimizado pelas estratégias metodológicas de garantia do anonimato e preservação da identidade.

- III) O risco previsto para essa pesquisa está graduado no nível mínimo, levando em conta suas características e circunstâncias de realização.
- IV) Os resultados obtidos na pesquisa serão mantidos em sigilo e ficará de posse apenas de seus responsáveis (orientadora e orientanda), mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas e relatórios, desde que não se associe as informações fornecidas ao meu nome ou ao da escola.
- V) A desistência não causará nenhum prejuízo a mim, à escola ou ao município. Tenho a liberdade de desistir ou de interromper minha colaboração neste estudo no momento em que desejar, devendo apenas informar ao pesquisador oralmente ou por escrito, sem necessidade de qualquer explicação.
- VI) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa. Estou ciente que receberei uma via deste termo de consentimento.

Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

VII) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, e-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante

Responsáveis pela pesquisa:

Orientadora: Silvia Roberta da Mota Rocha, Professora Doutora na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Unidade Acadêmica de Educação (UAEd).

Email: silviarobertadamotarocha@gmail.com

Telefone: (83) 981238548

Endereço profissional: R. Aprígio Veloso, 882 - Universitário, Campina Grande - PB, 58429-900

Responsável pela Pesquisa: _____


Silvia Roberta da Mota Rocha (orientadora)

Orientanda: Laís Venâncio de Melo, Professora da Educação Básica no município de Campina Grande

Email: laisvenanciomelo@gmail.com

Telefone: (83) 987498346

Endereço profissional: R. Marcelino Pereira da Costa, s/ n, Conjunto Ressurreição, Campina Grande - PB, 58100-000

Responsável pela Pesquisa: Laís Venâncio de Melo
Laís Venâncio de Melo (orientanda)

APÊNDICE G – TCLE (Responsáveis pelos ISDI)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MEDIAÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Você está sendo convidado (a) a consentir que a pesquisa acima citada, possa ser realizada nas sessões do AEE em que o sujeito, o qual está sob sua responsabilidade nos termos da lei, estará presente. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de extrema importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo.

Eu, _____ (nome),
 _____ (profissão), residente e domiciliado na _____, portador da Cédula de identidade, RG _____, inscrito no CPF/MF _____, nascido (a) em ____ / ____ / _____, abaixo assinado (a), consinto de livre e espontânea vontade com a realização da pesquisa "**Deficiência Intelectual e Mediação Docente: Concepções e práticas no Atendimento Educacional Especializado (AEE)**", a qual inclui observações dos pesquisadores nas sessões do AEE em que o sujeito, o qual sou responsável legal, estará presente. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

- I) O estudo se faz necessário para que se possam analisar concepções de deficiência intelectual e a mediação docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), quanto aos processos de ensino-aprendizagem com estudantes em situação de deficiência intelectual. Portanto, a pesquisa beneficiará a reflexão sobre essa temática, problematizando-a mediante a perspectiva da humanização desses indivíduos.
- II) O meu consentimento se refere às observações das pesquisadoras das sessões do AEE, nas quais o sujeito, o qual sou responsável legal, estará presente. Sei, também, que as sessões do AEE poderão ser gravadas em áudio e vídeo para facilitar o registro das informações e que apenas os pesquisadores terão acesso aos dados coletados. Além disso, estou ciente do risco com relação ao constrangimento/revelação de identidade, o qual será minimizado pelas estratégias metodológicas de garantia do anonimato e preservação da identidade.

- III) O risco previsto para essa pesquisa está graduado no nível mínimo, levando em conta suas características e circunstâncias de realização.
- IV) Os resultados obtidos na pesquisa serão mantidos em sigilo e ficará de posse apenas de seus responsáveis (orientadora e orientanda), mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas e relatórios, desde que não se associe as informações fornecidas ao meu nome.
- V) A desistência não causará nenhum prejuízo a mim. Tenho a liberdade de desistir ou de interromper minha colaboração neste estudo no momento em que desejar, devendo apenas informar ao pesquisador oralmente ou por escrito, sem necessidade de qualquer explicação.
- VI) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa. Estou ciente que receberei uma via deste termo de consentimento.

Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

VII) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, e-mail: cep@huac.ufcg.edu.br, Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante

Responsáveis pela pesquisa:

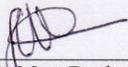
Orientadora: Sílvia Roberta da Mota Rocha, Professora Doutora na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Unidade Acadêmica de Educação (UAEd).

Email: silviarobertadamotarocha@gmail.com

Telefone: (83) 981238548

Endereço profissional: R. Aprígio Veloso, 882 - Universitário, Campina Grande - PB, 58429-900

Responsável pela Pesquisa: _____


Sílvia Roberta da Mota Rocha (orientadora)

Orientanda: Laís Venâncio de Melo, Professora da Educação Básica no município de Campina Grande

Email: laisvenanciomelo@gmail.com

Telefone: (83) 987498346

Endereço profissional: R. Marcelino Pereira da Costa, s/ n, Conjunto Ressurreição, Campina Grande - PB, 58100-000

Responsável pela Pesquisa: Laís Venâncio de Melo
Laís Venâncio de Melo (orientanda)

APÊNDICE I – Material de P1 (numerais)

Fonte: Autoria própria

APÊNDICE J – Material de P1 (letras)

Fonte: Autoria própria

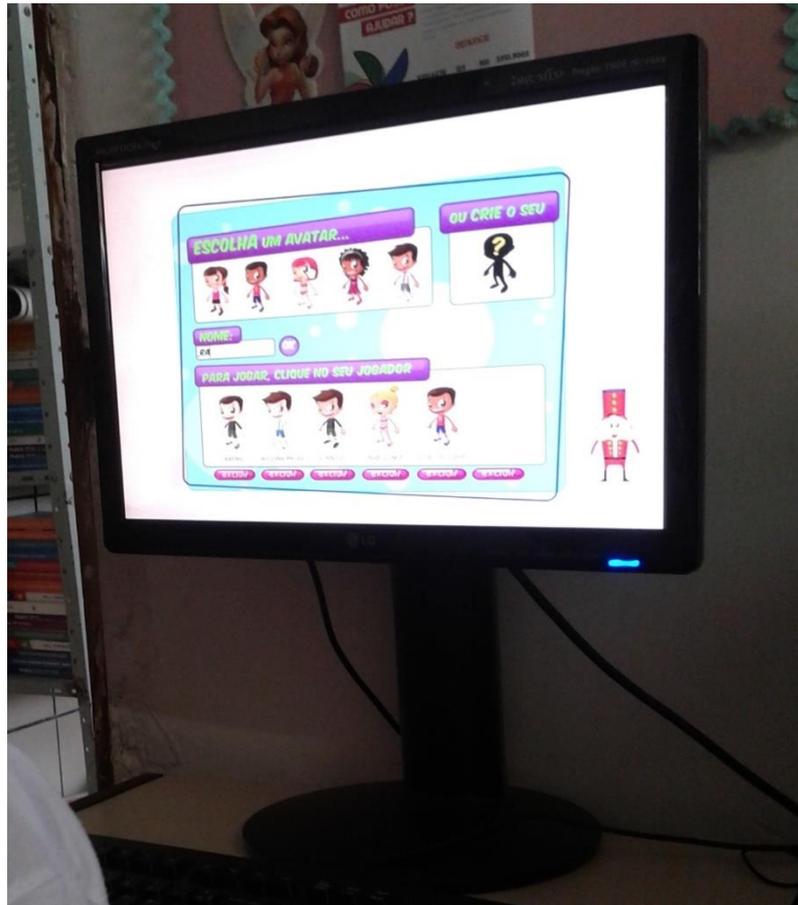
APÊNDICE K – Material de P2 (cômodos de casa)

Fonte: Autoria própria

APÊNDICE L – Material de P3 (lista de palavras com CH)



Fonte: Autoria própria

APÊNDICE M – Material de P8 (jogo digital para escrita de nome próprio)

Fonte: Autoria própria

APÊNDICE N – Material de P8 (peças de jogo para relação quantidade/numeral)



Fonte: Autoria própria

ANEXO A – Autorização do Comitê de Ética

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E MEDIAÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Pesquisador: LAÍS VENÂNCIO DE MELO

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 67058317.1.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.259.845

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 05 de Setembro de 2017

Assinado por:

DANIEL FERREIRA GONÇALVES DE OLIVEIRA
(Coordenador)

ANEXO B – Localização geral das escolas participantes



Fonte: *Maps Google* (<https://maps.google.com.br/>).

Nota: As estrelas destacam a localização das oito escolas que participaram da pesquisa.