

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva
histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual**

MARIANA CORRÊA PITANGA DE OLIVEIRA

2016



**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc)**

**A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva
histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual**

MARIANA CORRÊA PITANGA DE OLIVEIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Linha: Estudos contemporâneos e práticas educativas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Márcia Denise Pletsch

NOVA IGUAÇU / RJ

Janeiro de 2016

371.9
048e
T

Oliveira, Mariana Corrêa Pitanga de, 1990-
A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual / Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira. - 2016.
133 f. : il.

Orientadora: Márcia Denise Pletsch.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 109-118.

1. Deficiência intelectual - Educação - Teses. 2. Educação inclusiva - Teses. 3. Avaliação Potencial de Aprendizagem - Teses. I. Pletsch, Márcia Denise, 1977-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



UFRRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

MARIANA CORREA PITANGA DE OLIVEIRA

**“A escolarização de alunos com deficiência intelectual
à luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação
mediada e apropriação conceitual”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

Dissertação aprovada em 28/01/2016.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Márcia Denise Pletsch - UFRRJ (Orientadora)

Profª. Drª. Flávia Faissal de Souza - UERJ

Prof. Dr. Marcelo Almeida Bairral - UFRRJ

Nova Iguaçu (RJ)
Janeiro/2016

DEDICATÓRIA

Aos sujeitos participantes dessa pesquisa que me ensinaram o pouco
que sei e o muito que quero aprender.

AGRADECIMENTOS

Viver e não ter a vergonha de ser feliz,
Cantar, a beleza de ser um eterno aprendiz
(O que é, o que é? GONZAGUINHA).

Em primeiro lugar agradeço a Deus por estar sempre abençoando o meu caminhar, iluminando os meus caminhos e pensamentos.

Aos meus pais, Carlos e Vânia, e a minha avó Cecília por estarem sempre ao meu lado, me apoiando e dando forças para seguir em frente. Aos meus irmãos, Carlos, Victória e Eduarda. A vocês o meu amor incondicional!

A todos os meus familiares, por me lembrarem de que não importa quais caminhos eu siga, nunca estarei sozinha.

Ao meu amor, Allan Neder, pela compreensão e carinho em todos os momentos, inclusive nos mais difíceis. Obrigada por me encantar diariamente com seu amor e entrelaçar a sua vida a minha. É difícil expressar em palavras tudo que sinto por você.

Te amo com toda a minha alma!

Aos meus amigos que por vezes me emocionaram com demonstrações de amor e palavras de conforto em momentos que tanto precisava. A vocês eu dedico os meus melhores abraços.

Minha eterna gratidão à minha orientadora Márcia Denise Pletsch. Muito obrigada por cada palavra amiga, gesto carinhoso e constante incentivo. Agradeço também pelas oportunidades profissionais e por toda compreensão as minhas limitações e dificuldades. Seus desafios contribuíram imensamente para que eu trilhasse novos caminhos na minha história. Nunca te agradecerei o bastante por tudo, mas quero que saibas que pode contar comigo sempre.

Muito obrigada às professoras Anna Augusta Sampaio de Oliveira e Flávia Faissal de Souza por cada sugestão sinalizada no trabalho de qualificação e por me inspirarem a escrever essa dissertação. Igualmente, agradeço ao professor Marcelo Almeida Bairral por gentilmente aceitar o convite para fazer parte dessa banca.

Aos professores do “Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc)” por todos os debates em sala de aula e aos colegas da turma de mestrado que sempre me incentivaram. Em especial, agradeço ao Alexandre, uma pessoa incrível que tive o prazer de conhecer e hoje tenho a honra de chamar de amigo.

Carinhosamente agradeço aos meus amigos do grupo de pesquisa, por construírem esse trabalho comigo, desde o processo de coleta de dados até a divulgação dos mesmos em eventos científicos. Foram muitas parcerias, mas não posso deixar de agradecer em especial: Marcela, Daniele, Maíra, Simone, Érica, Saionara e Júnior. Vocês estiveram ao meu lado em todos os momentos e eu serei eternamente grata por tudo. Amo vocês!

Igualmente, agradeço a CAPES e especificamente ao projeto Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES), por me proporcionar a oportunidade de ampliar as minhas reflexões sobre a prática docente, financiando essa pesquisa.

Por mais que soe repetitivo, preciso manter a tradição e agradecer a minha amiga Marcela Francis por estar desde a graduação dividindo comigo essa trajetória acadêmica. Sem você o mestrado não teria o mesmo valor. E nem a vida. Maktub!

Por fim, como revela a epígrafe, “eu fico com a pureza das respostas das crianças” e com todo o meu amor, agradeço à minha afilhada Mirelly por me inspirar a lutar por uma educação de qualidade para todos.

RESUMO

OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual**. 2016. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2016.

A presente dissertação tem como tema de pesquisa a escolarização de alunos com deficiência intelectual. Para tal, segundo pesquisas recentes um dos maiores empecilhos tem sido a falta de conhecimento dos professores sobre as especificidades do processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos. Apoiadas por essa temática, tem-se como objetivo analisar os processos avaliativos dirigidos para os alunos com deficiência intelectual e refletir sobre o seu processo de elaboração e apropriação conceitual. A investigação está inserida em dois projetos de pesquisa distintos, a saber: (A) *A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino?* e (B) *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*, o qual financiou este trabalho (OBEDUC/CAPEES). Participaram do estudo dois alunos com deficiência intelectual, matriculados em redes de ensino diferentes (uma localizada no município do Rio de Janeiro e a outra na Baixada Fluminense-RJ). Adotou-se como procedimento metodológico de investigação a pesquisa qualitativa, baseada nos princípios do estudo de casos múltiplos. Acredita-se que pesquisas dessa envergadura contribuem com reflexões necessárias para compreender as singularidades da realidade pesquisada, além de possibilitar base teórica para a intervenção. Partindo desses pressupostos, utilizou-se como procedimento e instrumento de coleta de dados a observação participante, entrevistas abertas e semiestruturadas e a aplicação de provas de avaliação da aprendizagem. Como referencial teórico, empregou-se a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, visando encontrar, em seus conceitos, o suporte necessário para fundamentar as análises sobre a escolarização dos sujeitos participantes. Sob esses aspectos, após a análise dos dados, emergiram os seguintes resultados: a) a mediação docente por meio da interação e da linguagem de enunciados claros é a principal ferramenta na escolarização de alunos, em especial daqueles com deficiência intelectual; b) a avaliação mediada por meio de atividades colaborativas é um instrumento que perpassa a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) dos alunos; c) o ensino mediado favorece a elaboração conceitual por parte dos alunos com deficiência intelectual e contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; d) com a aplicação das provas verificou-se que à medida que a intervenção mediada do professor revelava caminhos para o aluno se apropriar de um determinado conceito, a própria avaliação também foi mediadora desse processo, sinalizando novas possibilidades. Ao final deste trabalho, apresentam-se algumas reflexões que dialogam sobre mudanças na perspectiva avaliativa e dos processos de escolarização de alunos com deficiência intelectual. Igualmente, a pesquisa traz indícios de caminhos que contemplam possibilidades de aprendizagem para todos.

Palavras-chave: Avaliação mediada. Deficiência intelectual. Perspectiva histórico-cultural.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. **The schooling of students with intellectual disabilities in the light of historical and cultural perspective**: mediated evaluation and conceptual appropriation. 2016. 133 p. Dissertation (Master of Education) - Institute of Education / Multidisciplinary Institute / PPGEduc / Rural Federal University of Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2016.

This dissertation has as its research theme the schooling of students with intellectual disabilities. According to recent researches, one of the biggest impediments has been the lack of teacher knowledge about the specifics of the teaching and learning process of these subjects. Supported by this thematic, our objective is to analyze the evaluation processes for students with intellectual disabilities and reflect on their process of elaboration and conceptual appropriation. The investigation is made up of two separate research projects, namely: (A) *The reading and writing issue in the area of intellectual disability: what is the best teaching method?* and (B) *Schooling of students with intellectual disabilities: public policies, cognitive processes and learning evaluation*, which funded this work (OBEDUC/CAPES). The study included two students with intellectual disabilities enrolled in different schools (one located in the city of Rio de Janeiro and the other in the municipality of Baixada Fluminense - RJ). We adopted qualitative research as the methodological procedure of our investigation, based on the principles of multiple case studies. We believe that research of this scale contributes towards the reflections needed to understand the singularities of the researched reality, and enable theoretical basis for intervention. Based on these assumptions, we used the participant observation, semi-structured and open interviews and the application of learning assessment tests as procedures and data collection instruments. For theoretical framework, we used the historical-cultural perspective of Vygotsky, in order to find, in his concepts, the necessary support to base our analysis on the education of the participating subjects. Under these aspects and after data analysis, the following results emerged: a) teaching mediation through interaction and clear statements of language is the main tool in the education of students, especially those with intellectual disabilities; b) evaluation mediated through collaborative activities is an instrument that permeates the Zone of Proximal Development (ZPD) of students; c) mediated teaching favours the conceptual elaboration by students with intellectual disabilities, and contributes to the development of higher mental functions; d) with the application of the tests, we verified that the mediated teacher's intervention revealed paths for the student to appropriate a particular concept, so the evaluation itself was also a mediator of this process, showing new possibilities. At the end of this text, we present some reflections on changes in the evaluative perspective and the schooling processes of students with intellectual disabilities. In addition, this research points to paths that include learning possibilities for all.

Keywords: Mediated evaluation. Intellectual disability. Historical and cultural perspective.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	- Fases dos amontoados de objetos.....	49
Quadro 2	- Fases do pensamento por complexos.....	52
Figura 1	- Conceitos cotidianos e conceitos científicos.....	56
Figura 2	- Relação entre os conceitos cotidianos e científicos.....	57
Quadro 3	- Caracterização dos participantes da pesquisa.....	64
Quadro 4	- Roteiro de observações de campo.....	66
Quadro 5	- Procedimentos e instrumentos.....	70
Quadro 6	- Categorias temáticas de análise dos dados – A.....	72
Quadro 7	- Categorias temáticas de análise dos dados – B.....	73
Imagem 1	- Registro de avaliação inicial (PADI).....	77
Imagem 2	- Prova de Memória.....	78
Imagem 3	- Registro da prova de memória.....	78
Imagem 4	- Desenho livre.....	80
Imagem 5	- Trava-língua do rato.....	82
Figura 3	- Mapa conceitual sobre a avaliação mediada à luz da perspectiva histórico-cultural.....	87

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Roteiro de entrevista semiestruturada	120
Anexo B - Termo de livre consentimento – Projeto A	122
Anexo C - Termos de livre consentimento – Projeto B.....	123
Anexo D - Planilha de avaliação PADI	126
Anexo E - Cantiga popular – “A barata diz que tem”	127
Anexo F – Música – “Seu Lobato tinha um sítio”	128
Anexo G - Jogo da memória com ilustrações e palavras da história.....	129
Anexo H - Fantoche de papel.....	130
Anexo I - Dominó de palavras com figuras.....	131
Anexo J - Diagrama.....	132
Anexo K - Atividade de sondagem de escrita.....	133

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – A AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS.....	19
1.1. Contextualizando a inclusão escolar.....	19
1.2. Por que repensar a avaliação da aprendizagem?.....	22
1.3. O que dizem os documentos federais sobre a avaliação enquanto componente da prática inclusiva?.....	25
1.4. Principais concepções avaliativas.....	28
1.4.1. A avaliação inicial e o peso do laudo nas instituições de ensino: contribuições para uma prática avaliativa dinâmica.....	28
1.4.2. Avaliação externa em larga escala: entre a lógica da competitividade e a padronização do ensino.....	31
1.4.3. Avaliação assistida/mediada: a importância do <i>outro</i> na construção da aprendizagem.....	35
CAPÍTULO 2 – A APRENDIZAGEM E A ELABORAÇÃO CONCEITUAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	40
2.1. Breves considerações sobre a abordagem histórico-cultural.....	40
2.2. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores.....	43
2.3. A relação entre o pensamento e a linguagem.....	46
2.4. Elaboração conceitual: a formação de conceitos por Vigotski.....	48
2.4.1. Conceitos cotidianos e conceitos científicos.....	54
CAPÍTULO 3 – TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: O ESTUDO DE CASO COMO PRESSUPOSTO METODOLÓGICO.....	58
3.1. Breves considerações sobre a pesquisa qualitativa.....	58
3.2. Estudo de casos múltiplos e suas dimensões interpretativas da realidade.....	59
3.3. O campo da pesquisa: a relação entre os projetos e os sujeitos participantes.....	61

3.4. Procedimentos da pesquisa.....	64
3.4.1. Primeira fase – exploratória e preliminar.....	64
3.4.2. Segunda fase – pesquisa de campo.....	65
3.4.3. Terceira fase - Análise dos dados.....	70
CAPÍTULO 4 – AS CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO MEDIADA PARA O DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	74
4.1. Memória, imaginação e linguagem: a participação de Carlos nas avaliações mediadas.....	76
CAPÍTULO 5 – O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E APROPRIAÇÃO CONCEITUAL DE RAFAEL: REFLEXÕES SOBRE AS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	89
5.1. Agora com a palavra o aluno Rafael.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109
ANEXOS.....	119

INTRODUÇÃO

O sujeito não pode ser rotulado pelo que ele não faz [...], deixando de lado suas possibilidades, as quais, mesmo quando consideradas elementares, primárias ou repetitivas, envolvem processos psicológicos complexos. Afinal, o ser humano não apenas é ou está, mas se constitui como um vir a ser (PLETSCH, 2015, p.22).

O presente trabalho se propõe a discutir a escolarização de alunos com deficiência intelectual¹, compreendidos como sujeitos que apresentam tempos de aquisição do aprendizado diferenciados do grupo referência do qual fazem parte, direta ou indiretamente, frente ao processo de educação inclusiva. Dessa maneira, nos debruçamos nesse estudo na reflexão sobre a avaliação da aprendizagem desses sujeitos, para compreender essa dinâmica e contribuir com a produção do conhecimento a este respeito.

Atualmente, a avaliação vem sendo considerada como uma grande vulnerabilidade do processo inclusivo, o “calcanhar de Aquiles” da educação (JESUS; AGUIAR, 2012). Nesse sentido, esperamos que essa pesquisa possa contribuir para o enriquecimento teórico e político dos professores que atuam nesse contexto, bem como para o esclarecimento de estratégias pedagógicas que impulsionem a prática docente.

É importante ressaltar que as inquietações que nos levaram a essa temática se iniciaram, sobretudo, em 2013, após a apresentação da monografia de conclusão no curso de Pedagogia, uma vez que esta revelou a necessidade de se repensar o processo de ensino e aprendizagem do público alvo da Educação Especial (OLIVEIRA, 2013). Igualmente, sinalizamos que a participação no Grupo de Pesquisa “Observatório de Educação Especial e inclusão educacional: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ - Instituto Multidisciplinar – Nova Iguaçu, desde 2009, tem nos propiciado verificar a implementação da política de educação inclusiva nas escolas públicas da Baixada Fluminense e refletir sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento do público-alvo da Educação Especial. Ao longo de todos esses anos, participamos também no âmbito do grupo de pesquisa de cursos de formação continuada para professores, os quais nos trouxeram muitos questionamentos sobre o processo de escolarização de alunos com

¹ O uso do referido termo vem sendo indicado pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD). De acordo com a entidade, a deficiência intelectual caracteriza-se por “limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como na conduta adaptativa e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (AAIDD, 2010, p.31). Não é nosso objetivo nessa dissertação discutir o termo. Para tal indicamos ver Pletsch e Oliveira (2013).

deficiência intelectual. Frente a estes aspectos, optamos por aprofundar os nossos estudos e em 2014, chegamos ao mestrado no *Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares* (PPGEDUC/UFRRJ).

Ainda sobre os caminhos que nos levaram até essa pesquisa, é pertinente mencionar que antes de ingressarmos no mestrado, participamos de um curso de capacitação sobre os processos avaliativos e sua importância para o desenvolvimento, oferecido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão Social – GEPIS, Universidade Estadual Paulista (UNESP) que ampliou as nossas reflexões sobre a prática avaliativa. Sob este prisma, consideramos primordial entender como tem sido desenvolvida a avaliação de alunos com deficiência intelectual e se estas asseguram processos de ensino e aprendizagem “satisfatórios”, valorizando não só o “produto final” do aprendizado escolar (definido em uma nota/conceito), como também levantando e explorando as possibilidades de aprendizagem que o decorrer desse processo explicita.

Do mesmo modo, por meio da participação nas pesquisas vinculadas ao Observatório da Educação na área de deficiência intelectual (OBEDUC/CAPES), constatamos que a escolarização de pessoas com deficiência intelectual, contraditoriamente, tem sido pautada na crença da impossibilidade de aprendizagem desses alunos, sobretudo na aprendizagem dos conteúdos curriculares. Neste momento, ficou evidente que, para além da escolha entre uma determinada deficiência, deveríamos direcionar o nosso olhar para a aprendizagem dos conhecimentos científicos. Assim, o processo de elaboração e apropriação conceitual também passou a entrelaçar esta pesquisa.

Diante da análise dessas perspectivas e buscando contribuir com o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino regular, delineamos dois objetivos para a nossa pesquisa:

- Analisar os processos avaliativos dirigidos para os alunos com deficiência intelectual matriculados nas redes comum de ensino;
- Refletir sobre o processo de elaboração e apropriação conceitual em alunos com deficiência intelectual.

Para atingir os objetivos propostos, utilizamos como referencial teórico a abordagem histórico-cultural de Vigotski², pois esta representa muitas dimensões interpretativas, não se

² A grafia do nome do autor varia de acordo com a tradução da obra, podendo ser encontrada de diversas formas. Nesse trabalho adotaremos a ortografia Vigotski, mas empregaremos outras grafias nas citações e referências, de acordo com as fontes bibliográficas.

constituindo em uma teoria fechada. Trata-se de uma abordagem que respalda as possibilidades de diálogo sobre o processo de ensino e aprendizagem em diálogo com as dimensões da vida social e da cultura em que o sujeito está inserido e é a partir destas que buscaremos descrever o nosso estudo, em especial no que diz respeito a apropriação de conteúdos científicos e na relação latente entre o aprendizado e o desenvolvimento. Acreditamos que as formulações de Vigotski (2007, 2008, 2009, 2012) nos auxiliam a compreender o professor em seu fazer pedagógico, como um mediador, possibilitando uma aprendizagem significativa, principalmente para a criança com deficiência intelectual.

De acordo com a abordagem histórico-cultural, proposta por Vigotski e seus colaboradores Luria e Leontiev, o processo de formação de conceitos encontra-se no limiar da infância e adolescência e que depende da “provocação” do meio. Esse processo possui diferentes estágios que, em suma, vão desde os vínculos sincréticos, passando pelo pensamento por complexos, até chegar ao conceito propriamente dito (decomposição, análise e síntese), com base no uso da palavra e suas mediações (VIGOTSKI, 2009).

Dessa maneira, emergem as seguintes questões: Quais são as práticas pedagógicas dirigidas para alunos com deficiência intelectual observadas na escola? Essas práticas viabilizam o processo de elaboração conceitual dos alunos com deficiência intelectual? Como mediar esse processo?

Mediante a este contexto, nossa investigação está pautada nos pressupostos do estudo de casos múltiplos (ANDRÉ, 1984; 2005; BOGDAN; BIKLEN, 1994; YIN, 2005), por acreditarmos que nessa metodologia o objeto de estudo é explorado de maneira singular, de modo a avaliar seus pormenores e evidenciar suas múltiplas dimensões, contribuindo consideravelmente para a pesquisa das práticas educacionais e valorizando as singularidades dos sujeitos³ e à realidade pesquisada.

Para a coleta de dados a presente pesquisa está inserida em dois projetos distintos⁴. O primeiro (projeto A) *“A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino?”*, coordenado por Oliveira (2012) versa sobre a apropriação da leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual. Nesse projeto nos aproximamos, para

³Seguindo os princípios éticos adotados nessa pesquisa, usaremos nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.

⁴Ambos os projetos foram submetidos aos procedimentos éticos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa de suas respectivas universidades (UNESP e UFRRJ). O primeiro é financiado pelo CNPQ e o segundo pelo Programa Observatório de Educação da CAPES. Cabe ressaltar que apesar da pesquisa estar prioritariamente vinculada ao projeto B (com bolsa de financiamento OBEDUC/CAPES), optamos por nomear os projetos seguindo a ordem que os dados foram coletados (A-2014; B- 2015).

fins dessa pesquisa, principalmente, das seguintes questões: Como ocorre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual matriculados na classe comum? A mediação pedagógica pode contribuir com essa prática educativa? Dessa maneira, através desse projeto (A) nos propomos a analisar as contribuições da avaliação mediada para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores em alunos com deficiência intelectual. Para isso optamos pelo estudo de caso de Carlos - aluno do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola situada no município do Rio de Janeiro (RJ). Na presença destas concepções, informamos que as observações ocorreram no segundo semestre de 2014, no turno da manhã, uma vez por semana. O sujeito observado foi indicado pela direção da escola, por tratar-se de um aluno que recebeu o diagnóstico de deficiência intelectual tardiamente e era um desafio para a escola.

Dando continuidade a exposição dos projetos que entrelaçam a nossa proposta investigativa, apresentamos o projeto de pesquisa (Projeto B) *“A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”*, assinado por Pletsch et al. (2012)⁵. O projeto (B) aborda diferentes aspectos da escolarização de alunos com deficiência intelectual, nas diferentes modalidades e redes de ensino, frente à problemática entre acesso ao ensino regular x falta de acesso ao conhecimento científico. Participamos das diferentes etapas do projeto B, no entanto, nesse trabalho iremos desenvolver a pesquisa a partir de um eixo principal: a análise do processo de elaboração conceitual de alunos com deficiência intelectual matriculados em redes de ensino da Baixada Fluminense. Para atingir tal intento, analisamos o processo de apropriação conceitual de Rafael – aluno do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola situada em um município da Baixada Fluminense – RJ e seus respectivos professores (sala regular - SR e atendimento educacional especializado - AEE) – sujeitos secundários. As observações foram realizadas no segundo semestre de 2015, duas vezes por semana.

Frente a essa dinâmica, acreditamos que a conexão entre o presente estudo e os projetos nos oferece um novo olhar para a pesquisa educacional, capaz de evidenciar os pormenores do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando assim acesso aos vestígios do decurso da elaboração conceitual dos estudantes com deficiência intelectual e da avaliação mediada por seus professores.

⁵Pesquisa desenvolvida em rede abrangendo pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, da UDESC e da UNIVALI, sob a coordenação de Márcia Denise Pletsch, Geovana Mendonça Lunardi Mendes e Regina Celia Linhares Hostins, respectivamente.

Ainda sobre os caminhos percorridos, é importante sinalizar que como a coleta de dados ocorreu em anos diferentes (projeto A - 2014; projeto B – 2015), na fase de interpretação dos dados foi inevitável a comparação entre os materiais coletados, apesar de estarmos falando de alunos de escolas, faixa-etária e realidades completamente distintas por um lado, em ambos os casos os registros das observações, entrevistas, aplicação das provas e transcrição das filmagens, nos levaram a um ponto em comum: a mediação pedagógica. Por isso, elegemos a mesma como núcleo principal de nossas análises.

De acordo com o exposto, para alcançar os objetivos e a compreensão dos dados, esse trabalho foi organizado em cinco capítulos.

O primeiro capítulo “A avaliação de alunos com deficiência intelectual em contextos educacionais inclusivos” discute a avaliação de alunos frente a proposta da educação inclusiva, analisando as diferentes concepções avaliativas e a implicação destas na atualidade. Apresentamos as principais diretrizes legais da inclusão escolar a partir de 2008 (GLAT; PLETSCHE, 2011; PLETSCHE, 2011, 2012, 2014a; KASSAR, 2012, 2013; SOUZA, 2013) e justificamos a necessidade de se repensar a avaliação da aprendizagem, apoiados em autores como Penna Firme (1994), Sácrstan (1998), Luckesi (2011), Anache (2011), Valentim (2011), Esteban (2013), Hoffmann (2014) etc. Ao versar sobre os tipos de avaliação aprofundamos o diálogo sobre as contribuições da avaliação mediada (VALENTIM, 2011; OLIVEIRA et al., 2013; MACHADO, 2013; TERRA, 2014; BOTTURA; FREITAS, 2014; OLIVEIRA, 2015), em contraponto aos pressupostos da avaliação classificatória, passando também pela avaliação inicial (BEYER, 2005; SOUSA, 2007) e pela participação dos alunos com deficiência intelectual nas provas avaliativas nacionais - avaliações em larga escala (MONTEIRO, 2010; CARDOSO; MAGALHÃES, 2012; RAIMUNDO, 2013; SILVA; MELETTI, 2014; BARBOSA; FERENC, 2014).

No segundo capítulo “A aprendizagem e a elaboração conceitual de alunos com deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural” aprofundamos as questões sobre a aprendizagem e o processo de formação de conceitos científicos. O capítulo também aponta aspectos biográficos e conceituais da teoria histórico-cultural, por considerarmos estas interfaces fundamentais (o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a relação entre o pensamento e a linguagem, por exemplo) para a compreensão da elaboração conceitual (em seus diferentes estágios) de alunos com deficiência intelectual e a importância desta para o desenvolvimento. Tomamos como principais referências o próprio Vigotski (2007, 2008, 2009, 2012) e estudiosos internacionais da teoria histórico-cultural como Luria

(1987), Veer; Valsiner (2009) e Fichtner (2010). Também usaremos autores nacionais como Costas (2003), Cavalcanti (2005), Fontana (2005); Góes; Cruz (2006), Laplane et al. (2010), Pletsch (2010, 2014c), Garcia (2012), Souza (2013), Kassar (2013b); Pletsch; Oliveira (2013), Hostins; Jordão (2015), Pletch; Oliveira (2015) dentre outros.

O terceiro capítulo “Trilhando os caminhos da pesquisa: o estudo de caso como pressuposto metodológico” destina-se a narrar considerações a respeito dos caminhos metodológicos que pretendemos trilhar ao longo da pesquisa. Nossas indagações foram pautadas na abordagem qualitativa, sob os pressupostos do estudo de casos múltiplos, conforme já sinalizamos. Ainda nesse contexto, apresentamos o processo de escolha dos sujeitos em diálogo com a perspectiva histórico-cultural, bem como os procedimentos de coleta e interpretação dos dados (BARDIN, 1977; LURIA, 1987; HURTADO; GÓMEZ, 1996; GÓES, 2000; ANDRÉ, 2005; MANZINI, 2006; PLETSCHE, 2005; 2010; PEREIRA, 2010; PLETSCHE; ROCHA, 2014), apresentados nos capítulos seguintes.

O quarto capítulo “As contribuições da avaliação mediada para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores em alunos com deficiência intelectual” evidencia, após a aplicação de provas de avaliação da aprendizagem (HURTADO; GÓMEZ, 1996) com Carlos, que a avaliação mediada pode ser um componente importante para a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. No capítulo foram analisadas atividades (com ou sem mediação pedagógica) que envolveram as seguintes categorias: memória, imaginação e linguagem (VIGOTSKI, 2009b; SMOLKA, 2009; CRUZ, 2011). Sobre estes aspectos, concluímos que a avaliação mediada, por meio de sua intrínseca mediação pedagógica, torna-se um instrumento capaz de atuar na zona de desenvolvimento proximal do aluno com deficiência intelectual e assim contribuir com o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, ao passo que promove mecanismos de apropriação conceitual (VIGOTSKI, 2007; 2012; PLETSCHE; OLIVEIRA, 2013, KASSAR, 2013c).

No quinto capítulo desse estudo “O processo de elaboração e apropriação conceitual de Rafael: reflexões sobre as mediações pedagógicas” apresentamos a relação entre os conceitos cotidianos e científicos em alunos com deficiência intelectual, a partir dos episódios analíticos presentes na aplicação da prova de Luria (1987) que demonstram a dinâmica de apropriação conceitual de Rafael e a importância da mediação pedagógica para o desenvolvimento desse processo. Por último, destacamos neste capítulo algumas práticas pedagógicas que revelam indícios de possibilidades no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual (FONTANA, 1993; 2005; FERRI; HOSTINS, 2008;

VIGOTSKI, 2009; 2012; PLETSCHE; OLIVEIRA, 2015; BRAUN; NUNES, 2015; OLIVEIRA, et al., 2015). São indícios que nos ajudam a construir novos caminhos para o desenvolvimento de Rafael e de tantos outros alunos que aprendem apesar das contradições ainda presentes na cultura escolar.

Por fim, destacamos nas considerações finais da presente pesquisa, argumentos que evidenciam não só outro olhar para as práticas pedagógicas, como também demonstram que estas devem ser mediadas, ao ponto da avaliação evidenciar novos caminhos para o desenvolvimento, tecidos na relação com o outro. Nessa perspectiva, os dados apontam que, por meio da avaliação mediada, o ato de avaliar pode vir a revelar mais do que o “aprendido até hoje” e apreender o amanhã. Ou seja, a pesquisa traz reflexões que apontam a mediação docente como principal instrumento para a escolarização de alunos com deficiência intelectual.

CAPÍTULO I

A AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS

A avaliação, como mediação, significa encontro, abertura ao diálogo, interação. Uma trajetória de conhecimento percorrida num mesmo tempo e cenário por alunos e professores. Trajetos que se desencontram, por vezes, e se cruzam por outras, mas seguem em frente, na mesma direção (HOFFMANN, 2014, p.46).

O presente capítulo se propõe a discutir a avaliação de alunos com deficiência intelectual frente à proposta política de educação inclusiva. Para isso iremos analisar as diferentes concepções avaliativas (tradicional/classificatória, inicial, dinâmica, em larga escala, assistida/mediada), apresentando de que maneira ocorrem estes processos e em que estas práticas implicam na contemporaneidade da educação brasileira.

1.1. Contextualizando a inclusão escolar

A inclusão escolar vem se constituindo nas últimas décadas enquanto política prioritária na educação brasileira. O discurso em prol da educação para todos se consolidou nos anos de 1990, fortemente influenciado por diretrizes internacionais. Dentre elas, destaca-se a Declaração de Salamanca considerada um marco para a Educação Especial (UNESCO, 1994). Faz-se necessário frisar que grandes foram os avanços nessa época, porém, os mesmos já foram amplamente discutidos por Bueno (1999), Jannuzzi (2004), Mazzotta (2005), Glat; Blanco (2007), Pletsch (2010; 2011; 2012), Glat; Pletsch (2011), Kassir (2012; 2013), Braun (2012), Souza (2013), Rocha (2014); Pletsch; Oliveira; Araújo (2015), dentre outros. Portanto, embasados por essas reflexões, nesse trabalho iremos focar na legislação atual.

Em que pesem as iniciativas anteriores, no Brasil, os debates sobre a educação inclusiva e suas dimensões políticas intensificaram-se a partir dos anos 2000, especialmente a partir do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010)⁶. Nesse período diversos documentos aprofundaram as reflexões sobre qual seria a melhor forma de escolarização para o público alvo da Educação Especial, fundamentados nas políticas de educação inclusiva, entendida aqui como um processo no qual a escola deve construir condições reais para incluir

⁶ Para uma análise pormenorizada ver Pletsch (2011) que discute amplamente as políticas implementadas no Governo Lula.

o aluno levando em consideração suas especificidades no processo de ensino aprendizagem, dando o suporte necessário para que o indivíduo aprenda mesmo com suas possíveis limitações e não só garantindo ao mesmo acesso e permanência a classe comum do ensino regular (PLETSCH; OLIVEIRA; ARAUJO, 2015). Assim, entendemos que é preciso garantir ao aluno com deficiência o acesso a aprendizagem e o desenvolvimento de suas potencialidades, para que possamos garantir de fato uma educação de qualidade para todos.

Ainda em termos legais, de acordo com Pletsch; Oliveira (2014), cabe mencionar as mudanças recentes que tem exigido transformações nas redes de ensino para atender as diretrizes em vigor a partir de 2008 com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009). Tais documentos, amplamente analisados por Braun (2012), Kassar (2012, 2013), Garcia (2013), Souza (2013) e Pletsch (2014a), entre outros aspectos, evidenciam que a inclusão deve se dar em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Outra indicação se refere ao suporte educacional especializado que deve ocorrer prioritariamente em salas de recursos multifuncionais por meio das propostas do atendimento educacional especializado (AEE), como complemento e suplemento ao ensino comum e não como espaços substitutivos de escolarização, conforme ocorria/ocorre historicamente em escolas especiais e nas classes especiais (BRASIL, 2008; 2009).

Visto que de acordo com a Resolução, para exercício no atendimento educacional especializado o indivíduo deve ter formação inicial para a docência e “formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, Art. 12º). Cabe salientar que o Brasil apresenta apenas duas universidades que possuem essa formação superior específica – a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul e a Universidade Federal de São Carlos (UFScar), em São Paulo. Assim, para suprir essa escassez, o Ministério da Educação (MEC) criou programas para habilitação de docentes em Educação Especial. Segundo Pletsch (2012) esses cursos “em sua maioria, são precários e descontextualizados da realidade social e da dinâmica vivida pelos docentes em seu cotidiano” (p. 15). Além de que, “de modo geral, os manuais produzidos para o curso se caracterizam pela ausência de discussões mais amplas em relação à educação e aos processos de ensino” (GARCIA, 2013, p. 115).

Outro aspecto que vale ser mencionado se refere ao público alvo da Educação Especial nesses documentos, o qual é caracterizado como aquelas pessoas que apresentam deficiência

(física, intelectual ou sensorial), alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Após acompanhar e avaliar as políticas inclusivas que estão sendo inseridas no ambiente escolar na atualidade, a partir de pesquisas recentes (realizadas pelos autores aqui expostos e outros), afirmamos que existe uma linha tênue separando uma proposta de inclusão de qualidade, parcial e (re) pensada visando às especificidades de cada aluno, de uma inclusão total e “arriscada”, pois travestida de não-exclusão pode transferir o avesso do que deseja para o seio da escola. A este respeito as palavras de Pletsch (2011) são sensatas: “[...] é preciso ter cautela para adotar em nosso país políticas de inclusão total sem levar em consideração as reais demandas da escola pública e a diversidade regional tão complexa e distinta [...]” (p.52).

Não pretendemos negar os efeitos de diferentes condições orgânicas frente ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo, sem levar em consideração as suas especificidades, nem tampouco desarticular as questões educacionais do contexto político, econômico e social referente a realidade brasileira. Porém, acreditamos que é de suma importância projetar uma educação que atenda as particularidades dos alunos com deficiência, garantindo assim o conhecimento científico necessário para a promoção de sujeitos autônomos, inseridos na sociedade. Ou seja, a inclusão escolar deve ser significativa, permitindo o desenvolvimento social e acadêmico.

Em pesquisas anteriores a este projeto, um dos principais dados constatados foi que apesar do acesso escolar estar sendo garantido por lei para todos e da importância deste para a mudança do estigma social, o mesmo na maior parte das vezes não tem garantido a aprendizagem de conceitos científicos, entendidos aqui como necessários para o desenvolvimento de conhecimentos formais presentes no currículo escolar, para os alunos com deficiência intelectual (PLETSCH, 2014; 2014b; ROCHA, 2014; PLETSCH; OLIVEIRA, 2014; SILVA-PORTA, 2015).

Partindo desses pressupostos, devemos repensar o processo de ensino e aprendizagem e as estratégias pedagógicas voltadas para os alunos com deficiência intelectual e, sobretudo, as contradições presentes nessa proposta, em termos legais e práticos. Para atingir esse objetivo, faremos a seguir uma análise dos processos avaliativos dirigidos para estes sujeitos na contemporaneidade.

1.2. Por que repensar a avaliação da aprendizagem?

Inicialmente, para pensarmos em como avaliar a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em contextos escolares que assumem os princípios da inclusão, precisamos refletir sobre: o que é a avaliação? Como ela ocorre? No que esta prática implica? Vejamos algumas considerações sobre essas questões.

O termo avaliar pode ser facilmente encontrado em dicionários com os seguintes significados: determinar o valor, julgar, medir, mensurar, verificar (...), isto é, o conceito está atrelado a três acepções básicas, análise, estimativa de valor e exame. Pensando nisso, podemos afirmar que na escola a avaliação vem ocorrendo de maneira similar a sua etimologia. Avaliamos para testar, fazer um julgamento de valor e medir o nível do aluno através de um exame. Segundo Haydt (1997 *apud* VALENTIM, 2011), a compreensão do ato avaliativo como sinônimo de medida e de julgamento de algo ou alguém a partir de uma escala de valores perdura desde a década de 1940, principalmente. Isso demonstra que adotar critérios para a prática avaliativa, de maneira a romper com a idealização presente na mesma não é algo simples.

De acordo com Penna Firme (1994) existem três categorias dentro da avaliação: 1) as pseudo-avaliações, nada confiáveis, pois distorcem valores e resultados; 2) as quase avaliações, que apesar de serem rigorosas e sérias, só se preocupam com a verificação de hipóteses e a experimentação e não com as diferentes realidades que o processo avaliativo deve considerar e 3) as verdadeiras avaliações que trabalham diretamente com julgamentos de valor, concentram-se nas necessidades sociais e auxiliam o curso das ações. A este respeito, acreditamos que a busca por novos paradigmas educacionais revela a necessidade de ter no seio da escola novos olhares perante os percursos avaliativos, gerando assim as *verdadeiras avaliações*.

Refletindo sobre o pensamento do autor, nota-se a dificuldade em avaliar os alunos com procedimentos e critérios adequados, ao ponto de serem considerados verdadeiros, visto que esta é uma concepção abstrata. Afinal, como mensurar o que pode ser considerado verdadeiro no interior do ato avaliativo? A avaliação não é um processo linear, tampouco estático, pelo contrário, avaliar aprendizagens requer uma dinâmica construída por características plurais (garantindo as competências curriculares) e ao mesmo tempo singulares, considerando as especificidades presentes em cada sala de aula.

Avaliar a aprendizagem tornou-se então um grande desafio para a educação brasileira, por tratar-se de um processo complexo, permeado por incertezas e visões distorcidas sobre a função dessa prática pedagógica, principalmente em tempos de educação inclusiva. Nesse sentido, concordamos com Hoffmann (2014) ao afirmar que:

Inclusão pode representar exclusão sempre que a avaliação for para classificar e não para promover, sempre que as decisões levarem em conta parâmetros comparativos, e não as condições próprias de cada aluno e o princípio de favorecer-lhe oportunidade máxima de aprendizagem, de inserção na sociedade, em igualdade de condições educativas. Essa igualdade nada tem a ver com a visão padronizada da avaliação, como uma exigência de igualar-se aos colegas, de corresponder às exigências de um currículo fixo, ou de um professor (p.38).

Dito isso, acreditamos que a avaliação deve servir para apontar caminhos e explorar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, com ou sem deficiência, sem rotular, nem transformar o ato em mais um contribuinte ao estigma sofrido por crianças que não se enquadram no modelo de aluno cartesiano ideal (SENNA, 2007). Cabe à escola romper com a visão padronizada da avaliação que contribui com a divisão dos alunos em melhores e piores, ou ainda em inteligentes ou “burros”, como são popularmente chamados. Conforme Luckesi (2011), a escola opera com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem, pois ao coletar os dados/informações através da prova o ato se encerra nele mesmo. O autor explicita a diferença dos termos no trecho abaixo:

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (p.53).

A partir dessas observações, podemos constatar que, de maneira geral, a prática avaliativa vem ocorrendo de forma negativa e consoante ao desenvolvimento do medo da reprovação, uma vez que, por vezes, não é utilizada como instrumento capaz de compreender os avanços e os limites existentes no decorrer da caminhada educacional. A avaliação deve ir além do ato de verificar e classificar, pois um ensino baseado apenas no que já foi produzido, de maneira descontextualizada e limitadora, em detrimento às ações que poderiam ser realizadas pela escola, não favorecerá o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos.

Frente a esses aspectos percebemos que esse tipo de avaliação classificatória é um instrumento, na maior parte das vezes, autoritário e inibidor de práticas inclusivas, uma vez

que ao pautar-se na comparação de desempenho dos alunos, distancia o diálogo e a construção do conhecimento que deveria ocorrer na sala de aula, transformando assim a prática em ferramenta de coerção e seleção, ao invés de orientar a aprendizagem (VALENTIM, 2011; CALZAVARA, 2011; VALENTIM; OLIVEIRA, 2013). Nas palavras de Esteban (2013):

A avaliação classificatória configura-se com as ideias de mérito, julgamento, punição e recompensa, exigindo o distanciamento entre os sujeitos que se entrelaçam nas práticas escolares cotidianas [...]. Para realizar a contento sua tarefa, a professora deve cercar-se de garantias para que o processo realizado produza resultados verdadeiros, objetivos, fidedignos, que explicitem o real valor de cada um dos alunos e alunas, os quais, classificados e hierarquizados, terão as recompensas, punições ou os tratamentos adequados a cada caso (p.15).

Ainda nessa perspectiva, Valentim (2011) critica a homogeneidade presente na avaliação classificatória, pois esta desconsidera as diferenças entre os alunos. Segundo a pesquisadora o mesmo ocorre na divisão de turmas, já que tradicionalmente a escola separa os alunos por níveis de aprendizagem (ex.: turma A - alunos mais inteligentes/bom desempenho e turma B - alunos com maiores dificuldades, etc.), como se o percurso da mesma pudesse ser medido a priori. Essa é uma prática comum que acarreta preconceitos e fortalece estigmas. Para Anache (2011), não podemos exigir respostas uniformes e padronizadas dos sujeitos, uma vez que este é igual somente a si mesmo.

Deste modo, a avaliação em uma perspectiva tradicional preocupa-se em provar se o aluno sabe ou não sabe um determinado conteúdo e dar o assunto por encerrado. Essa perspectiva centra-se na “nota” e não no aprender, pois “[...] ao ato de examinar não importa que todos os estudantes aprendam com qualidade, mas somente a demonstração e classificação dos que aprenderam e dos que não aprenderam. E isso basta” (LUCKESI, 2011, p.62). As avaliações tradicionais focam no produto final, ao invés de levantar e explorar as possibilidades de aprendizagem que o decorrer desse processo explicita. Nesse sentido, as palavras de Luckesi (2011) são esclarecedoras: “Bom ensino é o ensino de qualidade que investe no processo e, por isso, chega a produtos significativos e satisfatórios. Os resultados não nos chegam, eles são construídos” (p.64).

Logo, a avaliação deve atuar para além da coleta de dados quantitativos e qualitativos, de maneira que possibilite ao professor conhecer as estratégias de aquisição do conhecimento e o desenvolvimento atual da criança, subsidiando assim reflexões sobre a sua prática pedagógica, tornando a mesma mais significativa e capaz de identificar as potencialidades dos

alunos (OLIVEIRA et. al., 2013). Além disso, acreditamos que a avaliação deve propiciar antes de tudo a aprendizagem e, por isso, concordamos com Hoffmann (2014) ao expor o papel do professor como um investigador:

[...] O professor assume o papel de investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagem. Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas (p.20).

Diante o exposto, atentamos que compreender a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva que promova não só acesso a escola, como também o desenvolvimento educacional de todos, se faz urgente. Vale a pena destacar que é preciso levar em consideração as singularidades dos sujeitos e seus diferentes modos de apreender o conhecimento científico, sobretudo no que se refere ao aluno com deficiência intelectual, sujeito dessa pesquisa, conforme já mencionamos anteriormente. Conforme sinaliza Anache (2011): “A compreensão do processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência mental requer o rompimento com o paradigma nivelador e a criação de outras formas de ensiná-las” (p.110).

Igualmente, enfatizamos que não há modelos prontos capazes de atender a todas as demandas profissionais na atuação juntamente a pessoas com deficiência intelectual, contudo, existem diferentes parâmetros e possibilidades para acompanhar a aprendizagem dos mesmos, sem estigmatizá-los ou excluí-los da prática avaliativa. Desse modo, o ato de avaliar se constitui em uma das principais funções da prática pedagógica do professor.

Para darmos continuidade à exposição das funções da avaliação e sua importância para a escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino comum, bem como dissertar sobre os diferentes tipos de avaliação construídos historicamente, apontaremos, de maneira sucinta, como a prática é apresentada nas políticas educacionais, tendo por objetivo constatar a visão de avaliação orientada nesses documentos (BRASIL, 2001, 2006 e 2008).

1.3. O que dizem os documentos federais sobre a avaliação enquanto componente da prática inclusiva?

Analisando as diretrizes federais no que se refere à avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual no Brasil, encontramos em 2001 no documento “Diretrizes

Nacionais para Educação Especial na Educação Básica” a seguinte definição para a avaliação pedagógica dos alunos:

[...] processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades (BRASIL, 2001, p. 34).

Pelo que podemos notar, em 2001 já encontrávamos no aparato legal indícios de como deveria ser encaminhada a avaliação da aprendizagem das pessoas com deficiências, contudo, apesar do documento deixar claro que o foco está na identificação das necessidades educacionais especiais do aluno e o seu respectivo encaminhamento para os serviços de apoio (indícios de uma política de inclusão), a função da avaliação enquanto instrumento para o ensino ainda não é ressaltada.

Seguindo com a investigação, como já informamos anteriormente, foi no Governo Lula (2003-2010) que tivemos um avanço significativo nos investimentos políticos e financeiros para promover a inclusão social e educacional, essas ações e diretrizes apontaram mudanças na estrutura do funcionamento da Educação Especial. Ainda assim, boa parte desses documentos não esclarece ao leitor como deve ser compreendida a avaliação da aprendizagem em contextos inclusivos. Destacam-se desse período, a coleção “Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais”, publicada em 2006, que busca, para além da identificação das necessidades específicas dos alunos (apesar do título), orientar o professor sobre os diferentes procedimentos e instrumentos para avaliação, diferenciando-a da verificação e ressignificando a prática a partir das suas diferentes concepções. Conforme o documento:

A avaliação, enquanto processo, tem como finalidade uma tomada de posição que direcione as providências para a remoção das barreiras identificadas, sejam as que dizem respeito à aprendizagem e/ou à participação dos educandos, sejam as que dizem respeito a outras variáveis extrínsecas a eles e que possam estar interferindo em seu desenvolvimento global (BRASIL, 2006, p.19).

A coleção também afirma que no ambiente educacional,

[...] a avaliação deve ter sempre a característica de processo, de um caminho e não de um lugar, porque implica numa sequência contínua e permanente de apreciações e de análises qualitativas, com enfoque compreensivo. Assim sendo, convém evitar as atitudes maniqueístas dos juízos de valor em termos

de bom/mau, certo/errado, que descaracterizam os objetivos a serem alcançados (BRASIL, 2006, p.22).

Como vimos, a coletânea sinaliza alguns pontos fundamentais para a compreensão da avaliação como prática inclusiva. Outro documento que se destaca é a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, em 2008, na qual encontramos a seguinte exposição a respeito do ato avaliativo:

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL, 2008, p. 11).

Nota-se que neste documento encontramos não só o que está sendo compreendido como avaliação, mas também como esta deve ser realizada pelos docentes. Esse é um importante passo para pensarmos o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, pois à medida que garante a avaliação enquanto prática capaz de mensurar as possibilidades e avanços no aprendizado do sujeito, também esclarece que a mesma não deve ocorrer como ato nivelador de inteligência e sim como instrumento capaz de acompanhar o desenvolvimento potencial do aluno, respeitando os diferentes tempos de aprendizagem.

Os últimos documentos revelam uma perspectiva de avaliação que busca a transformação do ambiente de ensino em uma visão dinâmica (da qual falaremos mais adiante) e não explicitam apenas os procedimentos para identificar o público alvo da Educação Especial, como vimos no primeiro documento mencionado. Isso demonstra que apesar das contradições presentes nas políticas educacionais inclusivas, temos avançado. Esses documentos não só nos dão indícios das diferentes percepções avaliativas, como reforçam a urgência em ampliar o debate sobre as mesmas, ao invés de transformar uma única interpretação dessa prática pedagógica como definitiva.

1.4. Principais concepções avaliativas

A avaliação precisa se submeter a uma mudança de paradigma para que possa se transformar em um instrumento que saliente práticas educativas inclusivas, superando a ideia de classificação e revelando o “vir a ser” do desenvolvimento. O ato de avaliar “desempenha diversas funções, isto é, serve a múltiplos objetivos, não apenas para o sujeito avaliado, mas também para o/a professor/a, para a família e para o sistema social” (SACRISTÁN, 1998, p.322).

Visando elucidar as diferentes formas avaliativas que podem auxiliar no planejamento das ações de intervenção destinadas aos sujeitos com deficiência intelectual e, assim favorecer a sua aprendizagem, destacaremos agora algumas concepções de avaliação que destoam da compreensão tradicional/classificatória e que nos ajudam a pensar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual diante o paradigma da inclusão escolar.

1.4.1. A avaliação inicial e o peso do laudo nas instituições de ensino: contribuições para uma prática avaliativa dinâmica

A avaliação inicial, como o próprio nome já diz, trata-se da primeira avaliação realizada para diagnosticar qual a “necessidade educacional especial” que o aluno possui e quais são os apoios/suportes que ele irá precisar, desta forma, a avaliação é utilizada como condição prévia para efetivar a participação do aluno na escola. Tradicionalmente relacionada a visão clínica da educação, na qual a preocupação está em descobrir as limitações do aluno para estar em sala de aula e informar se este pode ou não iniciar e/ou permanecer na vida escolar, dificultando assim a construção de propostas de ensino inclusivas (SOUSA, 2007; OLIVEIRA, 2008).

Para que possamos compreender melhor essa concepção avaliativa vamos explicitar alguns paradigmas à avaliação das pessoas com deficiência, definidos por Beyer (2005) e citado por Sousa (2007) como:

- (a) Paradigma clínico-médico – nele se destacam os aspectos clínicos da deficiência, numa situação extremamente individualizada (...). Há um prevaletimento da ação terapêutica sobre a ação pedagógica e a maioria dos encaminhamentos recai sobre a escola especial (mesmo sendo o paradigma mais antigo em termos históricos, em determinados contextos ainda é utilizado como modelo de avaliação até hoje, tal é a sua influência no contexto escolar);

- (b) Paradigma sistêmico – neste paradigma, a deficiência que o aluno apresenta é avaliada tendo como referência as demandas impostas pelo sistema escolar. Baseado no parâmetro normativo estabelecido, ou, em outras palavras, no currículo. As soluções encontradas remetem às escolas e classes especiais que, segundo tal paradigma, ofereceriam um currículo mais apropriado ao aluno impossibilitado de progredir na escola regular;
- (c) Paradigma sociológico – a ação avaliativa é deslocada do indivíduo para o grupo social ao qual ele pertence. A partir dele, a deficiência é identificada por um processo de atribuição social [...].
- (d) Paradigma crítico-materialista – nele, o conceito de deficiência perpassa pela visão dos bens de produção de uma sociedade de classes. Numa sociedade em que a força de trabalho e o consumo são supervalorizados, a pessoa com deficiência é vista como inapta e improdutiva, [...] daí não haver investimentos em seu processo de aprendizagem, uma vez que não teria valor mercadológico (p.46).

As indicações de Beyer (2005) são importantes para compreendermos a forma como os professores realizam a avaliação dos alunos com deficiência intelectual na sala de aula, pois a força dos paradigmas é tão grande que perpassa e influencia diretamente a escolarização das pessoas com deficiência, sobretudo no modelo clínico-médico. Desse modo, dependendo de como a avaliação inicial é realizada ela pode contribuir com a inclusão, identificando as possibilidades dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem e eliminando as barreiras existentes no desdobramento do percurso, ou contribuir para a rotulação e segregação, quando foca apenas na identificação da deficiência sem pensar no desenvolvimento integral dos sujeitos.

Atualmente, presenciamos uma visão distorcida da avaliação inicial, que não condiz com a proposta de universalização para todos, uma vez que a prática tem sido interpretada de maneira incorreta e, por conseguinte, vem fortalecendo um discurso que se preocupa mais com o diagnóstico do que com as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula para favorecer o aprendizado, em outras palavras, independentemente da presença do laudo médico temos que oferecer o suporte necessário para que o aluno aprenda.

Estudos recentes afirmam que o laudo médico ainda é visto como pré-requisito para a inclusão e continua sendo usado como referência para planejar ações e intervenções pedagógicas junto aos alunos com deficiência intelectual. Com isso, enquanto o aluno não apresenta um diagnóstico fechado o professor acredita não ser capaz de desenvolver práticas de ensino que desenvolvam o potencial dos educandos (OLIVEIRA, 2008; PLETSCHE, 2012, 2014a; MONTEIRO et. al., 2014; TARTUCI et. al., 2014; PLETSCHE; OLIVEIRA, 2015). Essa “necessidade do laudo” evidencia a predominância de percepções históricas focadas na

condição orgânica do sujeito, no déficit, no que lhe falta e não no que ele possui. Sabemos que “desconstruir práticas focadas na cultura da impossibilidade é um grande desafio” (PLETSCH; OLIVEIRA, 2014, p.130). Sobre estes aspectos, sinalizamos que temos que dar mais atenção para as práticas curriculares que estão sendo oferecidas, bem como para as devidas adaptações do que para o diagnóstico somente. É preciso diminuir o “peso do laudo” e salientar as potencialidades dos sujeitos reveladas a partir dos processos educativos.

Ainda sobre a exigência do laudo, a Diretoria de Políticas de Educação Especial concedeu, em janeiro de 2014, uma Nota Técnica nº4 do Ministério da Educação (MEC) que reafirma as tendências do Atendimento Educacional Especializado no que diz respeito ao público-alvo e as atribuições do professor nesse atendimento, afirmando que cabe a ele elaborar propostas individualizadas para cada criança (ou plano de AEE como denominado no documento) a partir de um estudo de caso. Contudo, a inovação do documento está em salientar o laudo médico como complementar e não imprescindível ao atendimento especializado, caracterizando-se, assim, por aspectos pedagógicos e não clínicos. “O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico” (BRASIL, 2014). O documento nos parece representar um avanço ao tirar o “peso do laudo” para a garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, aspecto fortemente presente, ainda hoje, nas instituições de ensino (PLETSCH; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2015).

Como vimos, a complexidade presente na prática docente propicia a insegurança frente os desafios da educação inclusiva, por isso, de acordo com Monteiro *et al.* (2014), é preciso que se criem espaços no ambiente escolar onde os professores possam refletir sobre as suas ações e construir novos olhares a respeito das deficiências, dos diagnósticos e do processo de ensino e aprendizagem como um todo. Olhares que revelem, para além das limitações, caminhos de desenvolvimento.

Refletir sobre os apontamentos da visão tradicional da avaliação inicial nos dá a possibilidade de observar também indícios de uma perspectiva avaliativa dinâmica pertencente à prática. Pois, na avaliação inicial o professor pode identificar quais as práticas que irão contribuir com o desenvolvimento do aluno, quais são os apoios que o sujeito precisa, quais são os procedimentos avaliativos mais adequados, etc. A avaliação nessa perspectiva dinâmica não está preocupada em categorizar as crianças a partir do laudo, nem tampouco fechar um diagnóstico para dizer o que o sujeito pode e não pode fazer. Dispõe-se a conhecer as condições prévias para a aprendizagem e a partir disso elaborar uma proposta de

ensino, em uma relação de interação entre avaliador e avaliado. É importante salientar que o nosso objetivo não é negar a importância do laudo médico e dos serviços de apoio especializado na vida da criança, apenas demonstrar que se faz urgente repensar a aplicação desse diagnóstico na sala de aula, para não transformá-lo em mecanismo de exclusão e de fortalecimento de rótulos.

Portanto, conforme Sousa (2007), a avaliação inicial nessa perspectiva dinâmica é um “[...] processo que oferece subsídios à tomada de decisões para fundamentar as respostas educativas (p.46)”, nela o avaliador-educador compreende que o processo de aprendizagem ocorre de maneira individual e deve ser analisado com instrumentos avaliativos que desvelem potencialidades, removam barreiras intrínsecas e extrínsecas ao educando e contribuam com a adequação do currículo.

Embora a avaliação inicial aponte caminhos para práticas mais inclusivas, a escola precisa se adaptar a modelos avaliativos externos: as provas avaliativas nacionais. Apontaremos a seguir o que são as avaliações externas em larga escala e como estas vêm ocorrendo, sobretudo, para alunos com deficiência intelectual.

1.4.2. Avaliação externa em larga escala: entre a lógica da competitividade e a padronização do ensino

Vivemos em tempos de avaliação em massa! A afirmação anterior ilustra o cenário atual dos sistemas de ensino. Para que possamos discutir sobre o mesmo, sobretudo no que se refere a participação do estudante com deficiência intelectual nas avaliações, iremos contextualizar, de maneira sucinta, como este processo avaliativo se efetuou no Brasil.

As avaliações nacionais destacam-se na década de 1990 com a análise do rendimento escolar de todos os níveis de ensino. Segundo Barbosa; Ferenc (2014), o objetivo era sanar o fracasso e a evasão escolar e atingir a tão esperada qualidade da educação; para alcançar tal intento criam-se as avaliações externas em larga escala, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Ainda nessa década, o INEP passa a realizar estatísticas educacionais de caráter externo e em larga escala, através do Censo Escolar e de alguns indicadores de desempenho dos estudantes⁷.

⁷ Esses projetos de avaliação em larga escala são organizados pela Fundação CESGRANRIO e estão disponíveis em: http://www.cesgranrio.org.br/avaliacoes/avaliacoes_larga_escal.aspx.

No que se refere à educação básica, a avaliação é constituída pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB⁸, composto por 3 avaliações externas em larga escala: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, conhecida como Prova Brasil (realizadas bianualmente) e a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (realização anual, aplicada para alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental). Em geral, as avaliações pertencentes ao SAEB objetivam coletar informações sobre o acesso e a qualidade do ensino, demonstram as defasagens na aprendizagem do aluno e a eficiência do ensino. Como exemplo, temos a “Prova Brasil”, aplicada aos alunos matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, composta por questões divididas em 2 blocos de língua portuguesa e 2 blocos de matemática. As matrizes de referência ficam disponíveis no site do INEP, assim os professores tem acesso aos descritores⁹ e as questões das provas. Os resultados não são dados em notas e sim em uma escala acumulativa por série (SILVA, 2013; BRASIL, 2015a).

Ainda em alusão ao quadro avaliativo presente nas escolas e seus indicadores de qualidade do ensino, destaca-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado em 2007 pelo INEP. O IDEB é calculado a partir dos Censos Escolares e das médias de desempenho nas avaliações (SAEB e Prova Brasil) e define metas a serem alcançadas pelas escolas até 2021 (atingindo a média 6,0); o indicador explicita onde estão os êxitos e os “fracassos” escolares no cumprimento das metas externamente impostas (BARBOSA; FERENC, 2014).

Vale ressaltar que exemplificamos nesse trabalho a Prova Brasil por tratar-se de uma avaliação em larga escala obrigatória que se preocupa diretamente com a análise do rendimento escolar, além de ser um dos geradores do IDEB e direcionar recursos técnicos, pedagógicos e financeiros para o sistema educacional brasileiro. É uma das avaliações que têm movimentado o interior das salas de aula ao definir o quê ensinar, já que são priorizados os conteúdos pertencentes às provas, ao passo que revela a dificuldade dos professores em realizar avaliações mais dinâmicas que valorizem a aprendizagem dos sujeitos, pois o foco está em atingir o “melhor resultado” nos exames.

⁸ Instituído em 1994 pela portaria Nº 1.795/1994 e revisto em 2005 com a criação da ANEB e da ANRESC. A ANA surgiu posteriormente através da portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (<http://provabrasil.inep.gov.br/aneb-e-anresc>).

⁹ “Os conteúdos associados às competências e habilidades desejáveis para cada série e ainda, para cada disciplina, foram subdivididos em partes menores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir – estas unidades são denominadas descritores” (BRASIL, 2015b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/o-que-cai-nas-provas>).

De acordo com Passone (2014), as avaliações externas em larga escala apresentam impactos negativos, tais como: a competitividade, o stress dos professores, a busca exacerbada pela melhor posição no ranking, dentre outros. Isso gera um espaço de pressões no sistema educacional, onde a verdadeira aprendizagem é preterida a colocação no exame. Assim, embasados pelos dados apresentados pelo autor, podemos afirmar que esse tipo de avaliação está focado no produto e não no processo, com dados quantitativos que não corroboram em reais mudanças nas políticas educacionais, bem como pressiona as escolas a reduzir seu currículo de maneira acrítica, voltada para a adaptação das habilidades exigidas nas provas externas. O autor também declara que nesse modelo de gestão a competitividade entre as redes de ensino é vista como fator positivo, pois promove melhores desempenhos dos alunos e consequentemente a melhoria na qualidade do ensino.

Não concordamos com essa lógica competitiva do mercado, visto que a mesma não propicia o desenvolvimento dos discentes, nem a melhoria no processo de ensino e aprendizagem, porém admitimos que esse seja um pensamento amplamente divulgado nas redes de ensino e que deve ser debatido, para que a comunidade escolar compreenda os riscos que essa lógica representa para a educação. Além do mais, Passone (2014) sintetiza importantes questionamentos que nos fazem refletir sobre as avaliações em massa no trecho a seguir:

Em síntese, é importante pensar como podemos compreender esse estado paradoxal e contraditório que se expressa, por um lado, com as ações dos governos investindo tempo e aplicando recursos, tão escassos, nos sistemas de avaliação em massa, e, por outro, com as evidências de estudos que têm alertado para os baixos impactos efetivos na melhoria da qualidade do ensino e os altos riscos que tais modelos de gestão da educação representam para prática escolar e para o ato educativo em si (...). Ou seja, fantasiar um ideal de rendimento, um ideal de aluno, um ideal de criança, em detrimento das reais condições para que a educação aconteça, não torna o ato educativo um acontecimento ainda mais difícil? Os efeitos da política de padronização e uniformização do produto escolar são incompatíveis com o enunciado: *direito de educação para todos* (p.5).

A partir da ideia de realizar estatísticas educacionais que avaliem as instituições de ensino e o rendimento escolar de maneira uniformizada, as avaliações em massa reforçam práticas avaliativas tradicionais que ignoram os diferentes tempos de aprendizagem dos alunos, já que o processo cognitivo não segue um ritmo padronizado. Portanto, esse sistema avaliativo compromete a flexibilização curricular e o desenvolvimento educacional, principalmente dos alunos com deficiência intelectual, que em sua maioria apresentam uma

necessidade de tempo maior para a compreensão/apropriação dos conteúdos, comprometendo assim os “bons resultados” esperados nas avaliações externas.

À vista disso, no que concerne à participação e o aproveitamento dos alunos com deficiência intelectual nas avaliações externas, pesquisas recentes (MONTEIRO, 2010; CARDOSO; MAGALHÃES, 2012; RAIMUNDO, 2013; SILVA, 2013; SILVA; MELETTI, 2014; TARTUCI et al., 2014) apontam que poucos são os estudos que abordam essa temática¹⁰ e que em geral os alunos público alvo da Educação Especial, em particular aqueles com deficiência intelectual e condições mais severas, não participam das avaliações, muitas vezes por falta de incentivo, uma vez que subentende-se que a presença dos mesmos nos exames prejudicará a posição da escola no ranking e consequentemente no repasse de verbas/recursos. Os estudiosos também destacam que o “pouco aproveitamento” dos sujeitos com deficiência intelectual nas avaliações não pode ser caracterizado como inerente ao próprio aluno, pois os instrumentos de avaliação em larga escala são limitados e limitantes, dado que as provas não possuem nenhuma adaptação para que os estudantes possam realizá-las de maneira satisfatória, pelo menos nenhuma que seja orientada pelo MEC, o que revela a promoção da exclusão ou da não inclusão, se assim preferirem, dentro do seio escolar.

Igualmente, estudos como o de Monteiro (2010) demonstram que o discurso de que todos os alunos devem participar da Prova Brasil, por exemplo, cai por terra quando é comprovada a retirada de pessoas com alguma deficiência da sala no momento da avaliação ou até mesmo através do convite feito por gestores para que esses estudantes fiquem em casa no dia da aplicação da prova. Desta maneira,

[...] para que esse instrumento de avaliação em larga escala alcance de forma plena todos os alunos seria necessário garantir a igualdade de condições de participação e atendimento das pessoas com deficiência a educação de qualidade. Os processos que cercam a aplicação do instrumento de avaliação em larga escala não atende exceções, por adotar como princípio o tratamento homogeneizador, o que não coaduna com o atendimento especializado demandado e de direito das pessoas com deficiência (MONTEIRO, 2010, p. 70).

Por conseguinte, acreditamos que os usos da avaliação são diferentes da avaliação em si. Ou seja, apesar da homogeneização difundida por esse sistema avaliativo, há que se levar em consideração que o mesmo é uma construção que pode ser analisada e situada de maneira

¹⁰ No que se refere a baixa produção de pesquisas sobre a temática avaliativa, destacamos também o estudo de Borges (2011) que analisa as produções de uma revista científica no período de 1999 a 2008 e revela que apenas 1 trabalho versa sobre a avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais (p.113).

a atender o contexto escolar inclusivo. Logo, apesar das críticas aqui apresentadas, não podemos deixar de realizar as avaliações, pois o que está em discussão é a forma como estas estão sendo realizadas. As avaliações são necessárias, sobretudo para auxiliar o acompanhamento do processo, ampliando a reflexão a respeito da complexidade dos resultados e os debates políticos. Na linha desses argumentos, o diagnóstico (resultado das provas) deve ser explicativo, proporcionando intervenções no fazer pedagógico que, de fato, corroborem com a reorientação das políticas públicas educacionais e com mudanças na perspectiva avaliativa presente nas escolas.

Sendo assim, na tentativa de atingir tal intento, iremos expor no tópico a seguir a concepção avaliativa que mais se aproxima da dinâmica inclusiva que temos defendido ao longo do trabalho, revelando novas possibilidades para estruturar a prática pedagógica e suscitar o desenvolvimento potencial dos alunos.

1.4.3. Avaliação assistida/mediada: a importância do *outro* na construção da aprendizagem

Conforme vimos até aqui, a avaliação serve a múltiplos objetivos e não deve se restringir apenas a função classificatória e tradicional, para além disso, a avaliação tem que se preocupar com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, com o processo, com o caminho e não somente com o produto. Compreender o ato avaliativo como um instrumento capaz de mediar o ensino e a aprendizagem, ao invés de meramente verificar as limitações do aluno e dar o assunto por encerrado, é reconhecer uma perspectiva na qual a assistência do outro se faz peça fundamental para o aprendizado.

Nesse sentido, a avaliação assistida¹¹ é uma avaliação dinâmica, mediada e fundamental para a interação entre professor e aluno e as trocas pertinentes ao desdobramento educativo. Trata-se de compreender a avaliação como um processo intencional, capaz de demonstrar como a criança aprende e não só o que ela já aprendeu; o que ela pode fazer sozinha e o que pode fazer através da intervenção do professor-avaliador¹² (ENUMO, 2005; MACHADO, 2013; OLIVEIRA, 2015). Ademais, ao garantir a ajuda necessária ao aluno, lhe dando maiores condições para a resolução das tarefas, a prática desmistifica o pensamento de

¹¹ Utilizaremos nesse tópico os termos *avaliação assistida*, *avaliação mediada* e/ou *avaliação dinâmica* como sinônimos, pois nosso objetivo é ressaltar a essência da concepção avaliativa presente nos mesmos e não a escolha do termo propriamente dito.

¹² “Nesse sentido, a visão do educador/avaliador ultrapassa a concepção de alguém que simplesmente “observa” se o aluno acompanhou o processo e alcançou resultados esperados, na direção de um educador que propõe ações diversificadas e investiga justamente o inesperado, o inusitado” (HOFFMANN, 2014, p.89).

que o suporte pedagógico não deve ocorrer durante a fase da avaliação, pois, concordamos com Valentim (2011) ao afirmar que a função da avaliação é “colaborar no desvelamento do potencial dos alunos com deficiência intelectual, para que ocorra uma sistematização de práticas favorecedoras de aprendizagem” (p.33).

De acordo com Machado (2013), a perspectiva assistiva pode se desenvolver em três fases: a) a fase inicial (instruções padronizadas); b) a fase da assistência (intervenção durante a atividade) e c) a fase de manutenção imediata (desenvolvimento das tarefas pelo examinado sem nenhuma mediação ou interferência). Durante todas as fases a atenção deve ser direcionada para a resposta do aluno a ajuda, visando proporcionar o aumento das potencialidades. Assim, essa concepção avaliativa nos leva a questionar as práticas tradicionais de avaliação nas quais o aluno não pode ser assistido, gerando por vezes um mau acompanhamento do seu desempenho, sobretudo do aluno com deficiência intelectual que geralmente necessita de suportes/apoios mais intensos na realização das atividades.

É importante salientar, que não estamos aqui negando a importância das avaliações escritas formais (provas/testes) e sim demonstrando que estes não são os únicos instrumentos existentes. De acordo com Glat; Pletsch (2013), existem várias maneiras para realizar processos avaliativos. As referidas autoras mostram, por exemplo, como o portfólio pode ser um importante instrumento para organizar os registros das atividades realizadas pelos alunos por um período determinado. Os registros em portfólio, segundo elas, podem ocorrer por meio de fotografias, desenhos, material produzido pelo sujeito em atividades de sala de aula e até mesmo por meio de artesanatos. Tal procedimento, juntamente com outras formas de registro, viabiliza o acompanhamento do processo educacional de cada indivíduo (PLETSCH; OLIVEIRA, 2014). Ainda nesse aspecto, as palavras de Oliveira et al. (2013) reforçam a defesa de que a avaliação não deve ocorrer através de um único instrumento.

Não é apenas num único momento estanque, apartado do processo pedagógico, que deve se dar a avaliação da aprendizagem, mas, em tempo integral, o professor pode avaliar seus alunos, como na realização de atividades em grupo, individuais, na leitura de textos, execução de atividades escritas, no momento de entrada e de saída da sala de aula e até nos momentos de intervalo de aula. Dessa maneira, haveria um arcabouço de informações que serviria para a tomada de decisões nos processos de ensino (p.34-35).

Dessarte, a avaliação deve ser compreendida como um processo, que possui etapas diferentes e necessárias. Etapas denominadas por Valentim (2011) e Oliveira et al. (2013) de

ciclo avaliativo. As autoras explicitam que o ciclo é composto por diferentes ações (os momentos de avaliação) e instrumentos (relatórios de observação, provas, atividades em grupo, portfólios com produções diárias, dentre outros) que auxiliam o professor de maneira a orientá-lo em suas decisões no decorrer da prática pedagógica.

Com isso, podemos perceber que pensar a avaliação como um ciclo é uma reflexão importante e fundamental para que a escola possa dar conta desse processo tão complexo que é o ato avaliativo, principalmente no que diz respeito à avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, uma vez que o ciclo pode ser adaptado a fim de compreender as especificidades do sujeito, bem como as suas possibilidades de desenvolvimento nas diversas etapas avaliativas. Em suma, concordamos com Valentim (2011) ao afirmar que:

Pensar a avaliação num ciclo permite-nos abarcar as múltiplas relações existentes na prática pedagógica e o aluno em todas as suas possibilidades de aprendizagem, em que, mesmo apresentando dificuldade num aspecto pode se sobressair em outro. Assim, nunca deve ser avaliado negativamente. Para o aluno com deficiência intelectual, isso é de extrema importância, pois, quando se considera todo o seu processo de aprendizagem, há de se verificar suas possibilidades de desenvolvimento de maneira menos estática e restrita (p.34).

Defronte ao exposto, constatamos que praticar uma avaliação mediadora não é uma tarefa simples. Esta exigirá do educador planejamento, ações que permitam a interação entre teoria e prática, clareza dos objetivos e dos critérios avaliativos em um processo contínuo e dinâmico, que deve considerar os conteúdos acadêmicos sem ignorar as individualidades da criança com deficiência intelectual (TERRA, 2014). Para Oliveira; Campos (2005), “conhecer o que ela é capaz de fazer, mesmo que com a mediação de outros, permite a elaboração de estratégias de ensino próprias e adequadas a cada aluno em particular” (p.55). Certamente, essa é uma prática que vai exigir mais do que um novo olhar do professor, como também ação e reflexão teórico-prática. A este respeito, os dados de algumas investigações de Braun (2012), Jesus (2004; 2012), Pletsch (2010, 2012, 2014b) e Pletsch; Oliveira (2015) evidenciam que existe uma falta de clareza dos professores (e gestores) sobre quais estratégias de ensino devem ser adotadas com a pessoa com deficiência intelectual, o que gera insegurança na hora de realizar o planejamento. Para além disso, os estudos também revelam que a formação docente na perspectiva da política de inclusão escolar precisa ser repensada, pois

[...] os cursos de formação inicial e até mesmo aqueles de formação continuada, focam em grande medida, as dificuldades específicas das

deficiências dos alunos. Dessa forma, resultando em docentes especializados em déficits com pouco conhecimento sobre as demandas de atuação do professor no ensino básico. Ainda sobre a formação continuada, os resultados de nossa investigação mostraram que, em sua maioria, são precários e descontextualizados da realidade social e da dinâmica vivida nas escolas públicas (PLETSCH, 2014b, p.126).

Esses e outros aspectos demonstram que, apesar do avanço na legislação, precisamos ampliar o debate sobre as diretrizes que sustentam a formação docente de maneira a articular não só os conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem de alunos com deficiências, como também a construção de ações colaborativas entre professores generalistas (sala regular) e especializados (AEE) para que as práticas pedagógicas contemplem a diversidade presente na sala de aula e o “micro” e o “macro” contexto social, político e econômico (BUENO, 1999; KASSAR, 2012, 2013; PLETSCH, 2014b).

No tocante a opinião dos professores sobre a avaliação da aprendizagem, estudos, como o de Schutz (2006), Valentim (2011) e Hoffmann (2014), apontam que as docentes ainda esperam um retorno imediato dos educandos. Com isso, tendem a não admitir tempos de aprendizagem (ritmos) mais lentos, o que de acordo com elas ocorre com frequência no desenvolvimento da atividade pelos estudantes com deficiência intelectual. Isso se revela em falas como “ele é muito devagar” e/ou “em termos de aprendizagem eu não consigo atingir o aluno deficiente mental, o ritmo é muito lento, eu ensino hoje e amanhã ele já esqueceu”. Embora, por vezes as educadoras também afirmem que, de certa maneira, as atividades oferecidas são chatas, repetitivas e pouco significantes para o desenvolvimento cognitivo dos mesmos. Assim, depreende-se que o tempo da aprendizagem não pode ser programado pelo professor, tampouco segue um padrão, o que sugere uma mudança no pensamento de toda a comunidade escolar. “Não há sentido em valorizar os pontos de chegada, porque são sempre pontos de passagem, provisórios” (HOFFMANN, 2014, p.46). O caminho é que revela as vicissitudes do desenvolvimento humano.

Nesta perspectiva, compreendemos que as ações de intervenção com sujeitos com deficiência intelectual envolvem a elaboração e a implementação de estratégias em diálogo com o currículo ou a proposta de ensino da instituição em suas diferentes dimensões (planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem, entre outros). Essas ações devem ser desenvolvidas de forma coletiva pelos profissionais que atuam na instituição escolar. Aqui cabe lembrar que os ajustes ou flexibilizações necessárias no currículo não podem ser usadas para minimizar ou empobrecer

os conteúdos e objetivos a serem atingidos, mas para contemplar as necessidades educacionais dos alunos. Por isso é tão importante e necessário realizar avaliações periódicas, as quais devem fornecer elementos para eventuais revisões a serem realizadas nas intervenções e mediações pedagógicas junto ao sujeito, e não, como frequentemente ocorre, para detectar erros e dificuldades da pessoa com deficiência intelectual (GLAT; PLETSCH, 2013; PLETSCH; OLIVEIRA, 2014).

Diante o exposto, podemos notar a importância da intervenção pedagógica no ato avaliativo, pois ao compreender que o auxílio que o aluno recebe na hora da avaliação da sua aprendizagem é capaz de transformar a mesma em algo significativo, contempla as possibilidades do educando. Isso não quer dizer que o professor vai fazer pelo aluno e/ou testar apenas aquilo que ele já sabe. Pelo contrário, o processo avaliativo deve ir além do que já está dado, sem limites predeterminados ou respostas já esperadas. Desse modo, a avaliação da aprendizagem é compreendida enquanto prática de inclusão, ao passo que revela instrumentos sinalizadores de potencialidades.

Em outras palavras, temos compreendido que a avaliação não pode ser vista como a solução em si dos problemas enfrentados para fomentar o desenvolvimento e aprendizagem “satisfatórios” dos alunos. No entanto, quando aplicada adequadamente, torna-se uma oportunidade de propiciar o desenvolvimento de ações e práticas curriculares que favorecem a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual (BOTTURA; FREITAS, 2014). Sendo assim, podemos concluir que a avaliação mediada possibilita o entrelaçar de fundamentados argumentos que evidenciam não só instrumentos avaliativos adequados, como também contribuem significativamente para o desenvolvimento do elo existente na relação de ensino e aprendizagem entre docentes e alunos.

Tomando como base as análises aqui apresentadas, visando compreender melhor a avaliação mediada, frente a proposta de educação inclusiva, para de fato e de direito possibilitarmos práticas que favoreçam o desenvolvimento de todos os sujeitos independentemente de suas condições, no próximo capítulo serão aprofundadas as questões sobre a aprendizagem e o processo de formação dos conceitos científicos, a partir do fundamento epistemológico que sustenta essa pesquisa: a perspectiva histórico-cultural.

CAPÍTULO II

A APRENDIZAGEM E A ELABORAÇÃO CONCEITUAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Mal começamos a pôr este propósito em prática, logo se revela diante de nós o quadro grandioso, sumamente complexo e delicado que, pela sutileza da sua arquitetura, supera tudo o que a respeito poderiam imaginar os esquemas das imaginações mais ricas dos pesquisadores. Confirmam-se as palavras de Tolstói, segundo quem “a relação da palavra com o pensamento e a formação de novos conceitos é esse processo complexo, misterioso e delicado da alma” (VIGOTSKI, 2009, p.409).

Este capítulo tem por objetivo refletir sobre a elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual, destacando a importância do processo de ensino e aprendizagem e a relação desta para o desenvolvimento. O capítulo também apresenta aspectos biográficos e conceituais do pressuposto teórico que norteia esse trabalho, por considerarmos estas interfaces fundamentais para a compreensão do processo de formação de conceitos no âmbito educacional.

2.1. Breves considerações sobre a abordagem histórico-cultural

A abordagem histórico-cultural, elaborada por Vigotski (com apoio de Luria e Leontiev), pode ser compreendida como uma experiência que tenta explicar a complexidade do desenvolvimento do sujeito no contexto social, visando “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VIGOTSKI, 2007, p.3). Representa muitas dimensões interpretativas, não se constituindo assim como uma teoria fechada; trata-se de uma abordagem que respalda as possibilidades de diálogo sobre o processo de ensino e aprendizagem em diálogo com as dimensões da vida social e da cultura em que o sujeito está inserido e é a partir destas que buscaremos descrever o nosso estudo.

Ao analisarmos um referencial teórico precisamos observar a sua gênese, isto é, a sua história, o seu contexto econômico, político e social. Assim, antes de darmos continuidade a conceitualização da perspectiva histórico-cultural, vamos apontar alguns dados biográficos sobre Lev S. Vygotsky a partir das palavras de Veer; Valsiner (2009):

Todo inventor, até mesmo um gênio, sempre é consequência de seu tempo e ambiente. Sua criatividade deriva das necessidades que foram criadas antes dele e baseia-se nas possibilidades que, uma vez mais, existem fora dele. É por isso que observamos uma continuidade rigorosa no desenvolvimento histórico da tecnologia e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica aparece antes de serem criadas as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu surgimento. A criatividade é um processo historicamente contínuo em que cada forma seguinte é determinada pelas precedentes (epígrafe).

De acordo com esses autores, Vigotski é fruto de seu tempo. Nasceu em 5 de novembro de 1896 em Orsha, na Rússia. Filho de uma família com boas condições financeiras recebeu uma educação judaica tradicional e sempre esteve inserido em um rico ambiente cultural. Inicialmente foi educado por professores particulares (até os 15 anos) e depois se formou em direito, história e filosofia (1914 a 1917). Era apaixonado pela literatura e pela arte, o que fez com que ele se tornasse um grande estudioso dessas áreas também; em 1915-1917, por exemplo, Vigotski escreveu sobre Hamlet, núcleo do seu doutorado com o tema “A psicologia de arte”. Vivenciou de perto a revolução russa e assim iniciou a sua carreira como professor em Gomel (onde sua família estava vivendo). Passados alguns anos, o psicólogo contraiu uma doença fatal na época, a tuberculose. Esta o acompanhou desde 1920 até 1934, ano de sua morte, inclusive muitos dos escritos do autor foram produzidos durante suas internações no sanatório (VEER; VALSINER, 2009; REGO, 2013).

A partir de 1924, dedicou-se sistematicamente aos estudos da psicologia, fundando posteriormente um laboratório¹³, que se concentrava no estudo do desenvolvimento psicológico de crianças deficientes. Segundo Fichtner (2010), esse interesse pela psicologia

[...] começou a delinear-se a partir de seu contato no trabalho de formação de professores, com os problemas de crianças com defeitos congênitos, como cegueira, retardo mental severo, afasia etc. Essa experiência o estimulava a encontrar o que pudesse ajudar o desenvolvimento de crianças com essas deficiências. Na verdade seu estudo sobre a deficiência - tema a que se dedicou durante toda a sua vida – tem não só o objetivo de reabilitar, mas também significa uma excelente oportunidade de compreensão dos processos mentais humanos (p.11).

O ano de 1924 também representou um marco na vida de Vigotski devido ao seu casamento e a sua transferência para o Instituto de Psicologia de Moscou, onde estreitou a relação com seus principais colaboradores Luria e Leontiev. Nessa fase se dedicou mais ao estudo da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. A divulgação das obras de Vigotski

¹³ Laboratório de defectologia. A este respeito ver Vigotski (2009b).

data de um longo tempo após a sua morte¹⁴. No Brasil o contato com seu pensamento foi muito tardio (somente a partir de 1984) quando foi publicado o livro “*A formação social da mente*” (VIGOTSKI, 2009; FICHTNER, 2010).

Assim, podemos notar que Vigotski “bebeu de várias fontes” e por isso, embora tenha vivido apenas 37 anos, desenvolveu uma produção intelectual bastante intensa com muitos estudos científicos de diferentes temas e áreas de conhecimento. No entanto, seu interesse central foi o estudo da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, em seu contexto histórico-cultural.

Com isso, influenciado fortemente pelos princípios marxistas¹⁵, o autor russo considerava o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. Segundo ele, organismo e meio exercem influência recíproca no desenvolvimento humano. Nesta perspectiva, o homem se constrói por meio de suas interações sociais, mas também é um agente ativo na criação deste contexto. Portanto, as origens das atividades psicológicas mais sofisticadas deveriam ser procuradas nas relações sociais e orgânicas do indivíduo com o meio externo (VIGOTSKI, 2012).

Logo, a abordagem histórico-cultural entende o desenvolvimento humano como resultado da atividade social dos homens. Isto é, o ser humano nasce apenas com recursos biológicos, mas ao conviver socialmente adquire recursos que concretizam o processo de formação da consciência e da humanização. Isto é, “a abordagem histórico-cultural espelha a indissolubilidade da relação entre o sujeito individual e a sociedade que o contém, numa transformação permanente” (FICHTNER, 2010, p.8).

Para compreendermos como esse processo contínuo, cultural e histórico ocorre vamos apresentar alguns pressupostos da perspectiva vigotskiana; estes revelam pontos decisivos para a aprendizagem e sua fundamental participação no processo de conceitualização de sujeitos com deficiência intelectual. A seguir sintetizamos algumas premissas da perspectiva histórico-cultural de Vigotski em diálogo com autores contemporâneos da área.

¹⁴ Boa parte da produção do autor foi censurada no período estalinista por discordâncias políticas e ideológicas (COSTAS, 2003).

¹⁵ As concepções de Marx e Engels sobre a sociedade, o trabalho humano, o uso de instrumentos e a interação dialética entre o homem e a natureza, fundamentaram suas teses sobre o desenvolvimento humano enraizado na sociedade e na cultura (REGO, 2013).

2.2. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores

Com o intuito de refletir sobre o desenvolvimento das funções psicológicas do indivíduo, Vigotski teoriza que a partir de processos psicológicos elementares, de origem biológica (estruturas orgânicas), como os reflexos e as associações simples, se desenvolvem as funções psicológicas superiores (origem sociocultural), como o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio, dentre outros (PLETSCH, 2010). Tais estruturas se desenvolvem por meio da constante internalização/apropriação de instrumentos e signos no decorrer da vida do sujeito (VIGOTSKI, 2012b).

Analisando o pensamento do autor, podemos afirmar que instrumentos (também chamados de ferramentas) são elementos, organizados externamente ao indivíduo, mas pelo próprio indivíduo, que possuem a função de modificar objetos, de maneira a transformar e mediar a atividade do sujeito com o objeto, superando limites biológicos. O machado, objeto utilizado para cortar de maneira mais eficaz que a mão humana, representa um exemplo clássico de instrumento. Já os signos ou instrumentos psicológicos orientam a relação do homem com o outro e com ele próprio, concentram-se nas ações psicológicas, como representações internas. Os instrumentos psicológicos podem ser expressos em registros como o desenho, a escrita, a pintura; a linguagem de um modo geral exemplifica por primazia o signo (VIGOTSKI, 2007; FICHTNER, 2010; PLETSCHE; OLIVEIRA, 2013). É interessante observar que os usos do signo ao longo da história humana reforçam a influência do contexto histórico e cultural (sinalizados na abordagem de Vigotski) no processo de desenvolvimento. Por exemplo, na história antiga tínhamos a utilização de pedras para o controle da contagem, atualmente já utilizamos os números para desempenhar essa função.

Ao longo da vida, essas ferramentas externas vão se transformando em representações internas, através de um mecanismo no qual o indivíduo se apropria dos signos externos e os internaliza, ocorrendo assim a construção das funções psicológicas superiores. Isto é, ao modificar sua relação com o mundo – criando ferramentas e signos – modifica-se a si mesmo e, portanto, se modificam suas funções psicológicas superiores que o permitem modificar o mundo novamente num ciclo infinito. Vigotski (2012) explicita esse processo no trecho a seguir, ao apresentar a lei que rege o desenvolvimento das funções psicológicas superiores:

Esta lei pode ser expressa da seguinte forma: toda função psicológica superior, no processo de desenvolvimento infantil, manifesta-se duas vezes, a primeira como função do comportamento coletivo, como organização da colaboração da criança com o ambiente; depois como função individual do comportamento, como capacidade interior da atividade do processo psicológico no sentido estrito e exato dessa palavra (p.139)¹⁶.

Esse mecanismo foi denominado por Vigotski de internalização¹⁷. A internalização é “a reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 2007, p.57). Esse é um processo fundamental para o desenvolvimento das funções superiores, bem como constitui um dos pontos principais para a compreensão da perspectiva histórico-cultural como um todo. De acordo com Vigotski (2007), consiste em uma apropriação de um determinado signo, que inicialmente ocorria externamente, no nível social e interpessoal (no plano interpsicológico - entre pessoas) que se reconstrói e passa a ocorrer internamente, no nível individual e intrapessoal (no interior da criança - plano intrapsicológico). Para ilustrar essas transformações o autor descreve o desenvolvimento do “gesto de apontar”. Vejamos a descrição do mesmo:

Inicialmente, esse gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento este que faz parecer que a criança está apontando um objeto – nada mais que isso. Quando a mãe vem em ajuda da criança e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa malsucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de uma outra pessoa. Consequentemente, o significado primário daquele movimento malsucedido de pegar é estabelecido por outros. Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar. Como consequência dessa mudança, o próprio movimento é, então, fisicamente simplificado, e o que resulta é a forma de apontar que podemos chamar de um verdadeiro

¹⁶“Esta ley puede expresarse del siguiente modo: toda función psicológica superior, em el proceso del desarrollo infantil, se manifesta dos veces, la primeira como función de la conducta colectiva, como organización de la colaboración del niño con el ambiente; después como función individual de la conducta, como capacidad interior de actividad del proceso psicológico en el sentido estrito y exacto de esta palabra” (VIGOTSKI, 2012, p.139).

¹⁷ O termo também é mencionado pelo autor como interiorização. Segundo Smolka (2000), essa questão tem sido amplamente discutida e aparece na literatura de diversas formas, dentre elas: apropriação, conversão, incorporação, além das já mencionadas.

gesto. De fato, ele só se torna um gesto verdadeiro após manifestar objetivamente para os outros todas as funções do apontar e ser entendido também pelos outros como tal gesto (VIGOTSKI, 2007, p.56-57).

Tendo em vista essas considerações, notamos que para operacionalizar essa reconstrução interna o sujeito precisa se apropriar de um significado já convencionado, para depois atribuir ao mesmo um sentido; assim os termos internalização e apropriação podem ser vistos como sinônimos. No entanto, concordamos com Smolka (2000), ao afirmar que não podemos limitar o conceito à ideia de *tornar próprio* algo adequado as normas sociais, pois o outro pode interpretar as suas ações como inadequadas ou impertinentes. Dessa maneira, sugere que nessa elaboração, para além da internalização, o processo de apropriação das práticas culturais desloque-se para a significação, principalmente, pois as experiências individuais também estão presentes na dinâmica. A autora também discute as implicações dessa dinâmica nas e para as relações de ensino, reforçando que o ato de ensinar representa um trabalho de significação. Segundo ela, “nessas práticas, o sujeito – ele próprio um signo, interpretado e interpretante em relação ao outro – não existe antes ou independente do outro, do signo, mas se faz, se constitui nas relações significativas” (SMOLKA, 2000, p.37).

A constituição do sujeito durante e pela interação com o outro também é destacada por Laplane et al. (2010), assegurando que é por meio da mediação semiótica (produção de signos) que essas relações se estabelecem. Ainda a respeito da internalização, ou processo de significação, para Cavalcanti (2005), este processo é o responsável pela formação da consciência. De acordo com Vigotski (2012b), a formação da consciência ocorre, então, a partir da atividade das condições socioculturais que passam por transformações no processo de internalização. No estudo de Kassir (2013b) sobre o pensamento do autor, a consciência é “[...] a forma de pensamento especificamente humana, sendo que atribuímos esta especificidade ao próprio trabalho humano [...], a utilização de signos e o surgimento e utilização da linguagem” (p.163).

Perante tais aspectos, prosseguindo com a investigação a respeito das estruturas psíquicas na abordagem histórico-cultural, Vigotski (2008) declara que a linguagem está relacionada diretamente ao processo de formação da consciência e do pensamento, influenciando significativamente o desenvolvimento do indivíduo. Essa relação é importante para a constituição dos conceitos e representa uma das bases da obra de Vigotski - talvez a mais popular – “Pensamento e linguagem”. Em vista disso, apresentaremos algumas

considerações sobre essa aproximação, na tentativa de esclarecer e nos aproximar da construção de conceitos científicos na infância.

2.3. A relação entre o pensamento e a linguagem

Como vimos, a linguagem e o pensamento constituem aspectos fundamentais para o desenvolvimento humano. Para Vigotski linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança, por isso o foco de sua análise está na inter-relação entre os dois conceitos, na afinidade existente entre o pensamento e a linguagem. Desta forma, a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento do indivíduo, apesar de terem raízes genéticas diferentes (VIGOTSKI, 2009). Garcia ilustra tal aspecto afirmando que “com o desenvolvimento da linguagem e sua internalização, a ação vem acompanhada da fala; posteriormente a isso, a fala precede a ação, ou melhor, organiza a ação; é, portanto, pensamento” (GARCIA, 2012, p.74).

Na constituição do pensamento existem diferentes tipos de linguagem: linguagem externa, egocentrismo e linguagem interna. A linguagem externa refere-se à fala para e com os outros, exerce uma função social, comunica o pensamento através de palavras e amplia o acesso aos códigos linguísticos (FICHTNER, 2010; VIGOTSKI, 2012b). Segundo Vigotski (2012b), a fase decisiva para o desenvolvimento do pensamento da criança é o egocentrismo. Ainda nesse sentido, o autor explica que é como se a criança pensasse em voz alta, porém para si mesma. No egocentrismo a expressão continua sendo externa, mas a fala já começa a se organizar internamente. Representa a fase de transição da fala externa para a fala interior, ou seja, da função interpsicológica e social para a intrapsicológica e individual. Quando a criança “conta nos dedos” está utilizando o discurso egocêntrico (*egocentrismo*), por exemplo (GARCIA, 2012). Com o passar do tempo o egocentrismo não só intervém no curso da atividade infantil, como também reorganiza e modifica a sua estrutura, sobretudo em situações que implicam dificuldades, começando a servir como meio do pensamento (VIGOTSKI, 2012b, p.216-217). Seguindo com a análise, Vigotski (2012b) afirma que nesse momento, temos o desenvolvimento da fala que a criança utiliza para si mesma, interiorizada. A linguagem interna possui estrutura própria e organiza as ações do sujeito. É a base para compreender a relação entre pensamento e linguagem, pois nesse momento a fala é internalizada em pensamento e, de acordo com Costas (2003), “permite à criança operar com símbolos internos significativos, por exemplo, resolvendo em sua cabeça problemas de lógica e aritmética, sem recorrer a manipulações com mediadores concretos” (p.92). Por último, para

Fichtner (2010), na fase da fala interna “[...] a fala começa a servir ao intelecto e o pensamento começa a sentir a necessidade das palavras, tentando aprender os signos: é a descoberta da função simbólica da palavra” (p.25).

A partir desse raciocínio, de acordo com Vigotski (2008), na fala interior ocorre a predominância do sentido da palavra sobre o significado. O autor esclarece que “o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico [...]. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa” (p.181). Segundo ele, o significado da palavra se altera ao longo do desenvolvimento da criança e o sentido também, sendo quase ilimitado. Assim, o significado da palavra se caracteriza como “elemento de análise” da relação entre pensamento e linguagem. Para Góes; Cruz (2006), “o significado pertence às esferas tanto do pensamento quanto da linguagem, pois se o pensamento se vincula à palavra e nela se encarna, a palavra só existe se sustentada pelo pensamento” (p.36).

Nessa direção, Vigotski define o significado da palavra como uma generalização, sendo a última o fundamento e a essência da primeira. De modo igual, Luria (1991 *apud* GARCIA 2012) afirma que “a generalização é a função principal da linguagem, sem a qual não haveria possibilidade de adquirir as experiências das gerações passadas” (p.75).

Em síntese, a linguagem é um elemento essencial para o desenvolvimento mental da criança, pois além de ter uma função central no desenvolvimento do pensamento, é a chave para a compreensão da evolução da consciência. A palavra consegue (re) interpretar a realidade, ao passo que convoca significações que a antecedem. Nessa perspectiva, pensamento e linguagem constituem parte indispensável ao estudo da formação de conceitos, uma vez que a palavra é um signo fundamental, que reflete a experiência histórica na forma verbal através da linguagem e que a elaboração conceitual coincide com o processo de constituição do pensamento (ABREU, 2006; VIGOTSKI, 2008).

Vale ressaltar que o nosso objetivo ao dissertar sobre essas interfaces presentes na abordagem histórico-cultural é embasar o tema central desse capítulo. Não estamos aqui negando o entrelaçar dos conceitos desenvolvidos por Vigotski, tampouco tentando compreendê-los como desconexos. Pelo contrário, buscamos com essa organização esmiuçar o pensamento do autor de maneira a corporificar a elaboração conceitual de forma dinâmica, por tratar-se de um estudo tão complexo que envolve as diferentes conceitualizações desse constructo psicológico.

2.4. Elaboração conceitual: a formação de conceitos por Vigotski

Inicialmente, é importante ressaltar que a formação de conceitos¹⁸ passa por processos que se iniciam na infância, mas que só se desenvolvem na adolescência, por isso que, antes dessa idade, às vezes nos deparamos com palavras sendo utilizados por crianças que possuem a aparência de conceitos, no entanto as investigações de Vigotski (2009) concluem que esse amadurecimento conceitual só ocorre na puberdade:

[...] o desenvolvimento dos processos que finalmente culminam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade [...]. Em termos funcionais, essas formações intelectuais são de fato equivalentes aos conceitos autênticos que só amadurecem bem mais tarde (VIGOTSKI, 2009, p. 167).

Assim, a formação dos conceitos está apoiada no desenvolvimento dos significados das palavras, baseada nos próprios processos psicológicos superiores do indivíduo (no limiar entre a infância e a adolescência), com ou sem deficiência intelectual e na maneira como ele desenvolve e aplica as funções da palavra em seus múltiplos contextos de uso. Uso esse que por vezes segue a lógica do mundo adulto, mas que nem sempre possui a mesma definição conceitual, são equivalentes. Ou seja, “a palavra pode adotar a função do conceito e pode servir aos sujeitos como instrumento de compreensão mútua muito antes de formar-se totalmente o conceito” (VYGOTSKY, 1993, citado e traduzido por COSTAS, 2003, p.93). Para ilustrar melhor a investigação, vamos reproduzir a trajetória da elaboração de conceitos apresentada por Vigotski (2009).

O estudo aponta três estágios da elaboração conceitual que se dividem em diferentes fases. No 1º estágio temos a imagem sincrética ou amontoados de objetos, no 2º o pensamento por complexos e no 3º os conceitos potenciais. Estes estágios estão ligados à percepção dos objetos pela criança¹⁹ e a forma como os elementos são relacionados, agrupados e/ou classificados. Apontaremos agora como essas formações se apresentam, embasados

¹⁸ Nesse capítulo apresentamos uma discussão empírica sobre o processo de formação de conceitos, embasados por Vigotski, devido ao entrelaçar dessa pesquisa a aplicação de provas de avaliação da aprendizagem que serão apresentados a seguir. No entanto, destacamos que o processo de apropriação conceitual ocorre por toda a vida e temos clareza que o tema abrange inúmeras análises envolvendo diferentes áreas do conhecimento e isso merece ser aprofundado em novas investigações científicas.

¹⁹ Utilizaremos o termo criança para apresentar os exemplos e considerações sobre os estágios, pois é assim que estes aparecem no estudo experimental do autor, no entanto, o termo está representando o limiar entre a infância e a adolescência.

principalmente por Vigotski (2009) em interlocução com autores como Costas (2003); Góes; Cruz (2006); Vigotski (2008); Veer; Valsiner (2009) e Hostins; Jordão (2015).

No estágio da *imagem sincrética ou amontoados de objetos*, os objetos são agrupados de maneira desorganizada e instável (aleatoriamente), o significado das palavras é uma representação sincrética, relacionado às impressões e percepções da criança, embora por vezes essas possam coincidir com o significado utilizado por adultos, apesar de não ser um conceito propriamente dito ainda. Esse momento foi subdividido por Vigotski em três fases, apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 1 - Fases dos amontoados de objetos (1ª estágio da elaboração conceitual)

Fases	Características
Escolha ao acaso	Seleção arbitrária de objetos; a tentativa ao agrupar determinados objetos é uma suposição e se for considerada errada o objeto é substituído por outro (tentativa e erro).
Organização espacial e temporal	De acordo com a localização do objeto e pela sua posição visual a criança os escolhe, em um processo de percepção imediata.
Atribuição de significado ou contribuição do amontoadado anterior	Um pouco mais complexo que os estágios anteriores, pois a criança tira elementos representantes dos grupos anteriormente criados até formar um novo amontoadado, porém a ação permanece indiferenciada e desconexa.

Fonte: Elaborado a partir de Vigotski (2009)

O *pensamento por complexos* constitui o segundo estágio e, apesar das suas diferentes fases, em geral, os objetos são dispostos com base em alguma característica concreta, relacionada com a sistematização de toda a experiência da criança (VIGOTSKI, 2009). Nesse estágio há relação entre os objetos no momento da ordenação e não apenas impressões subjetivas (como na fase anterior). Segundo Abreu (2006), representa um pensamento coerente e objetivo, um rascunho mental do conceito. Vigostki (2009) revela que é comum também encontrarmos o pensamento por complexos na linguagem dos adultos. Os “nomes de famílias” são um bom exemplo, pois todos os membros tem algum traço em comum, o que não quer dizer que todos tenham traços iguais; podemos dizer então, que nesse estágio os objetos são reunidos em “famílias” que se relacionam mutuamente. Em outras palavras, “o mais importante para construir um complexo é o fato de ele ter em sua base [...] um vínculo concreto e fatural entre elementos particulares que integram a sua composição” (p.180).

Nos estudos experimentais de Vigotski são encontrados cinco tipos de complexos que podem ser descritos como:

- 1) Complexo do tipo associativo – A criança recebe um objeto denominado pelo autor como objeto de amostra, que será o núcleo do grupo a ser constituído. Nesse complexo, os objetos são incluídos ao núcleo por qualquer vínculo de associação, isto é, blocos da mesma cor do item inicial, ou da mesma forma e do mesmo tamanho, ou por qualquer outra semelhança ou diferença podem ser selecionados. Nessa fase, o exemplo dos nomes de famílias se encaixa perfeitamente, pois “as palavras deixam de ser denominações de objetos isolados, de nomes próprios. Tornam-se nomes de família” (VIGOTSKI, 2009, p. 182).
- 2) Coleções – Os objetos são agrupados a partir de seu contexto funcional concreto e relacionam-se com as experiências práticas da criança. De acordo com Vigotski (2009), “nesse pensamento a criança sempre opera com coleções de objetos que se complementam mutuamente, isto é, opera com um conjunto” (p.184). Os experimentos de Vigotski demonstram que, nesse estágio de desenvolvimento do pensamento infantil, os itens escolhidos diferenciam-se em algumas características, ao passo que se complementam em outras, formando assim uma coleção. Por exemplo: um conjunto de faca, garfo, colher e prato, ou se pensarmos em práticas da atualidade, computador, pen drive, sites, redes sociais etc. No decorrer do processo, as coleções vão se tornando mistas, uma vez que a base da amostra vai sendo alterada, em meio às funcionalidades que vão sendo aprendidas ao longo da experiência e das interações culturais da criança (COSTAS, 2003; VIGOTSKI, 2009; VEER; VALSINER, 2009).
- 3) Complexo em cadeia – Nessa fase, os elementos não são escolhidos a partir de um núcleo (como no complexo associativo), basta que um objeto tenha um atributo semelhante a algum outro elemento que estes são agrupados, ainda assim um terceiro objeto isolado e diferente dos dois anteriores pode ser incluído e fazer parte da mesma cadeia. Para ilustrar destacamos o clássico exemplo exposto por Vigotski (2009): a criança recebe um triângulo amarelo como amostra e assim passa a escolher diferentes objetos triangulares, até que percebe que um desses objetos possui uma cor diferente e isto lhe chama atenção e então passa a escolher figuras de diversas formas que contenham aquela cor. Podemos notar que “[...] ocorre o tempo todo a passagem de um traço a outro. Assim o significado

da palavra se desloca pelos elos da cadeia complexa.” (VIGOTSKI, 2009, p.185). Ou seja, o critério de escolha e o vínculo estão sempre mudando, sendo o último elo do complexo tão importante quanto o primeiro, não existe um “centro”. Por isso, o complexo em cadeia pode ser considerado o âmago do pensamento por complexos.

- 4) Complexo difuso – Essa característica do complexo em cadeia de unir objetos por vagas semelhanças e conexões diferentes, como vimos acima, propicia o que Vigotski chamou de complexo difuso. Como o próprio nome já diz, a difusão está presente na imprecisão dos elos entre os objetos. Conforme demonstra Vigotski (2008), exemplificando o seu pensamento, “uma criança para combinar um triângulo amarelo poderia eleger trapézios e triângulos pelos seus vértices cortados. Os trapézios levariam a quadrados, os quadrados a hexágonos, que levariam a semicírculos” (p.99). Dessa maneira, a criança permanece pautando suas escolhas em características concretas, porém de forma indeterminada; a ligação entre os objetos apresentam semelhanças difusas e pouco perceptíveis. No entanto, de acordo com a análise experimental de Vigotski (2009), esse complexo demonstra que a criança não está mais utilizando apenas conceitos práticos, ampliando assim os limites da forma de raciocínio anterior.
- 5) Pseudoconceito – Por fim, temos uma fase que representa o caminho transitório entre o pensamento por complexos e a elaboração dos conceitos. É um estágio pré-conceitual, que por vezes pode ser confundido com o pensamento conceitual de fato. No estágio do pseudoconceito a criança pode aplicar palavras de maneira correta e similar a dos adultos, porém sem ter consciência do conceito real. Isto é, apesar de ter características classificatórias semelhantes ao conceito propriamente dito, psicologicamente ainda ocorre de forma diferente, sendo um complexo em essência (VEER; VALSINER, 2009). Para exemplificar Vigotski (2009), revela que, nessa fase, em um experimento que tenha como amostra um triângulo amarelo, a criança pegaria todos os outros triângulos, o que nos permite pensar que estamos de frente a uma elaboração conceitual, quando na verdade, ela está sendo orientada pela similitude concreta visível nos objetos. “Em termos externos, temos diante de nós um conceito, em termos internos, um complexo [...]” (VIGOTSKI, 2009, p. 190). Essa equivalência funcional entre o complexo e o conceito torna a análise do pensamento infantil em um estudo delicado. Desse modo, concordamos com o autor ao afirmar que o pseudoconceito “é dual por natureza: um complexo já carrega a semente que

fará germinar um conceito” (VIGOTSKI, 2008, p.85). Por isso, é importante compreendermos os estágios da formação de conceitos propostos por Vigotski, uma vez que, a falta de compreensão dos mesmos pode nos levar a ilusão de que o adulto transmite para a criança o seu modo de pensar e de significar as palavras de forma acabada/pronta, sem que esta o desenvolva.

Para encerrar a exposição do pensamento por complexos e dar continuidade ao texto sintetizamos a análise das suas diferentes fases na figura abaixo:

Quadro 2 - Fases do pensamento por complexos (2ª estágio da elaboração conceitual)

Fases	Característica principal
Complexo do tipo associativo	Os objetos são incluídos ao núcleo por associação, ex. “nomes de família”.
Coleções	Os objetos são agrupados a partir das experiências práticas da criança, ex. lápis, borracha, caderno etc.
Complexo em cadeia	Elementos que possuem alguma característica semelhante são agrupados, independentemente de forma, cor, posição espacial. Ex. triângulo amarelo, triângulo verde, quadrado verde, quadrado azul, círculo azul, dentre outros.
Complexo difuso	A difusão está presente na imprecisão dos elos entre os objetos que são escolhidos a partir de critérios pouco perceptíveis. Ex. formas geométricas que se agrupam por serem vagamente similares.
Pseudoconceito	A criança pode aplicar palavras de maneira similar a dos adultos, porém sem ter consciência do conceito real. Ex. o emprego das palavras ontem, hoje e amanhã. É comum encontrarmos crianças se referindo ao dia anterior ao de hoje como ontem e/ou como amanhã, o que mostra que às vezes elas utilizam o conceito de maneira correta, mas ainda não o compreendem efetivamente.

Fonte: Elaborado a partir de Vigotski (2009)

Em seguida, temos o estágio dos conceitos que vai desde os conceitos potenciais, passando pela abstração até chegar ao conceito propriamente dito. Nesse estágio, o sujeito é capaz de analisar os objetos separadamente, para além da concretude da realidade da qual fazem parte, em um movimento que combina análise e síntese. “Assim, a função genética do terceiro estágio da evolução do pensamento infantil é desenvolver a decomposição, a análise e a abstração” (VIGOTSKI, 2009, p.220). Na fase dos conceitos potenciais a criança reúne os objetos a partir de um atributo comum (GÓES; CRUZ, 2006). O conceito em si possui um viés do pensamento perceptual e do pensamento prático, ou seja, objetos semelhantes e objetos que estejam relacionados com semelhanças funcionais (o que aqueles objetos podem fazer ou o que pode ser feito com eles), respectivamente (COSTAS, 2003; VIGOTSKI, 2008).

Nesse sentido, “só o domínio do processo da abstração, acompanhado do desenvolvimento do pensamento por complexos, pode levar a criança a formar conceitos de verdade” (VIGOTSKI, 2009, p.226).

Logo, para que um conceito seja realmente elaborado e apropriado é preciso que a abstração esteja combinada com a generalização, de maneira complementar. A última é predominantemente encontrada na fase do pensamento por complexos. Nessa fase, para Hostins; Jordão (2015) predominam “tendências de unificar, reunir, agrupar - que a criança elabora a partir de enlaces reais imediatos, vinculados às experiências imediatamente vivenciadas, e por assim o ser são sempre temporários, focalizados no objeto e no cotidiano” (p. 10). Enquanto na fase conceitual, “o concreto imediato passa a ser compreendido pelo pensamento” (HOSTINS; JORDÃO, 2015, p. 10). Dessa maneira, a utilização do conceito de forma concreta se torna mais simples do que a expressão do mesmo através das palavras, pois a definição verbal do conceito é sempre mais limitada do que a sua aplicação corriqueira, além disso, esse movimento transitório entre abstração/análise e generalização/síntese é uma tarefa complexa (VIGOTSKI, 2009).

Com isso, podemos depreender que a palavra, na elaboração conceitual, possui dupla função: a de mediar o processo e depois a de se transformar em símbolo do conceito (FONTANA, 1993). Essa operação intelectual foi salientada por Vigotski (2009), no seguinte trecho que fala sobre o surgimento do conceito e a importância da palavra:

O conceito surge quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata assim obtida se torna forma basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca. Neste caso, o experimento mostra que o papel decisivo do conceito cabe à palavra. É precisamente com ela que a criança orienta arbitrariamente a sua atenção para determinados atributos, com a palavra ela os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como lei suprema entre todas aquelas criadas pelo pensamento humano (p.226).

Ainda nessa direção, o autor reforça e sintetiza a diferença entre o complexo e o conceito:

[...] a própria diferença entre o complexo e o conceito reside, antes de tudo, em que uma generalização é o resultado de um emprego funcional da palavra, enquanto outra surge como resultado de uma aplicação inteiramente diversa dessa mesma palavra. A palavra é um signo. Esse signo pode ser usado e aplicado de diferentes maneiras. Pode servir como meio para diferentes operações intelectuais, e são precisamente essas operações, realizadas por intermédio da palavra, que levam à distinção fundamental entre complexo e conceito (p.227).

Seguindo com a reflexão, de acordo com Costas (2003), “não se nasce com raciocínio conceitual, mas desenvolve-se o mesmo compartilhando-se formas conceituais com outros” (p.101). Sendo assim, reconhecemos que o raciocínio conceitual é desenvolvido culturalmente, através da interação com o outro, sobretudo nas relações das crianças e dos adultos em suas coincidências representativas e/ou construções conceituais. O estímulo a essas formas complexas de raciocínio precisa ser repensado, principalmente no que se refere a crianças com deficiência intelectual, pois este processo é necessário ao desenvolvimento cognitivo.

Em vista disso, a escola tem um papel fundamental frente a estas interfaces da elaboração conceitual. Para compreendermos melhor este movimento, faz-se necessário apresentarmos as especificidades existentes entre dois tipos de conceitos definidos por Vigotski - os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. De certa maneira, estes já foram apresentados ao longo do processo de formação de conceitos, mas é preciso distingui-los e caracterizá-los no seio da escola. Faremos isso no tópico a seguir com base na perspectiva vigotskiana e na análise contemporânea de renomados autores como Cavalcanti (2005); Fontana (2005); Ferri; Hostins (2008); Fichtner (2010); Pletsch (2014c); Pletsch; Oliveira (2015); Hostins; Jordão (2015); Oliveira *et al.* (2015), dentre outros. Vejamos então como ocorre essa relação dinâmica e pertencente ao decurso da elaboração conceitual.

2.4.1. Conceitos cotidianos e conceitos científicos

Durante a escolarização, o processo de formação de conceitos se constitui através da relação dinâmica entre os conceitos cotidianos e os científicos. A esse respeito, Vigotski (2008) afirma que:

Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental (p.107).

Os conceitos cotidianos (também chamados de espontâneos) originam-se na vida cotidiana das crianças, em experiências concretas. Esses conceitos, de modo geral, foram

apresentados pelos adultos, não de maneira sistematizada, tampouco surgiram espontaneamente na imaginação da criança. Por isso Vigotski preferiu chamá-los de cotidianos, uma vez que reconhecia a função dos adultos em sua formação (VEER; VALSINER, 2009). Isto é, “[...] a partir de seu dia a dia, a criança pode construir o conceito gato. Esta palavra resume e generaliza as características deste animal - o tamanho, a raça, a cor não importa” (FICHTNER, 2010, p.28). Aqui se encontram as formações por complexos.

Após esse momento, sobretudo com o acesso a escola/instrução, o conhecimento passa a ser sistematizado, de maneira intencional pelo adulto (nesse caso o professor), dando aos objetos definições verbais e científicas. Seguindo com a exposição de Fichtner (2010), ao apresentar o conceito gato como exemplo, acreditamos que enquanto conceito científico este objeto concreto (gato), “pode ser ampliado e tornar-se ainda mais abstrato e abrangente. Será incluído num sistema conceitual de abstrações graduais com diferentes graus de generalização: gato, vertebrado, animal, ser vivo” (p.28). Temos então um conceito potencial, que se desenvolve em um sistema de inter-relações conceituais, nas generalidades. Tal ilustração pode ser vista nos estudos de Luria (1987).

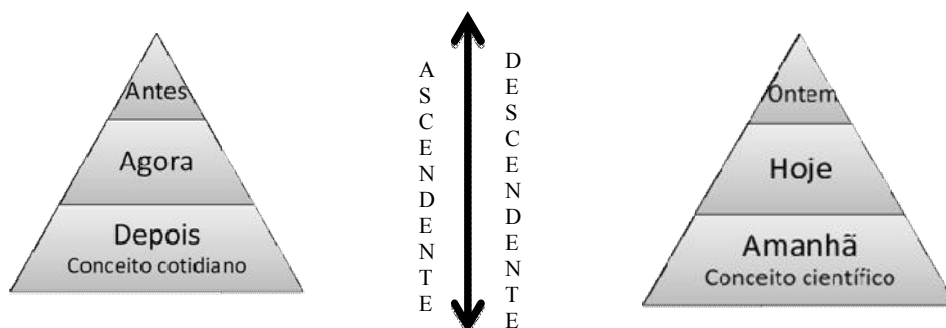
Assim, podemos notar uma relação de afeto mútuo durante o desenvolvimento dos conceitos, que apesar de diferentes possuem caminhos interdependentes. Por isso, é necessário que a criança já tenha apreendido o significado de um conceito cotidiano para que esta possa fazer a correlação entre esse conceito e o conceito científico pertinente. Neste sentido, os primeiros possuem relação direta com os objetos a que se referem, é o que Pletsch; Oliveira (2015) definem como “generalizações de objetos e coisas” que levam em consideração as vivências imediatas dos sujeitos. Já, os conceitos científicos se constituem a partir da aprendizagem formal e são “generalizações do pensamento”, que permitem refletir sobre o que não está ao alcance da experiência cotidiana, pois “[...] não se baseia em uma ligação fundamentalmente nova com o mundo dos objetos, mas em uma reconceitualização do conhecimento existente” (VEER; VALSINER, 2009, p.303).

Em outras palavras, a aprendizagem dos conceitos ocorre em dois movimentos: um “ascendente” (conceito cotidiano – conceito científico) e outro “descendente” (conceito científico – conceito cotidiano), que oscila do particular para o geral e do geral para o particular, de maneira que a mudança do concreto para o abstrato (e vice-versa) constitui uma ação mental árdua que requer um nível elevado de abstração e de capacidade de análise e síntese até a reelaboração do conceito (CAVALCANTI, 2005). Isto é:

Para Vygotsky (1989,1993), existe uma relação dinâmica entre os dois tipos de desenvolvimento dos conceitos, o que sugere que, para aprender um conceito científico, o indivíduo necessita de processos dinâmicos de “descida” aos conceitos cotidianos para compreendê-los na realidade prática e da consequente atividade de “subida” em direção à abstração, sempre com a mediação do professor. Nesse movimento ascendente e descendente, o indivíduo muda sua estrutura psicológica à medida que compreende e reelabora o conceito (HOSTINS; JORDÃO, 2015, p.13).

Na tentativa de ilustrar o pensamento de Hostins; Jordão (2015) ao versar sobre os movimentos de subida e de descida, bem como exemplificar a relação entre os conceitos exposta anteriormente, preparamos a figura abaixo.

Figura 1 - Conceitos cotidianos e conceitos científicos



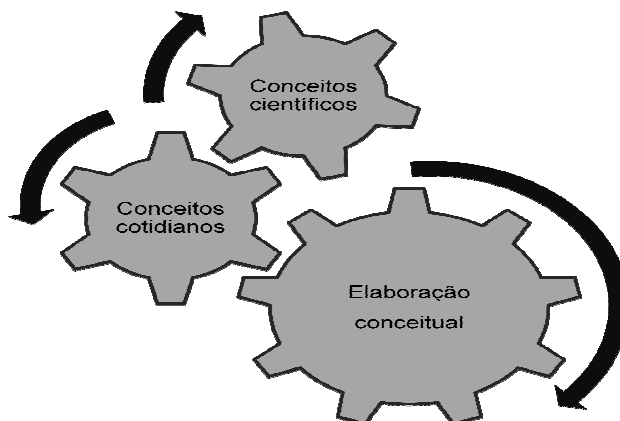
Fonte: Elaborado pela autora.

Muitas vezes nos deparamos com crianças que não se apropriaram dos conceitos científicos de tempo (ontem, hoje, amanhã), isso ocorre porque primeiro elas precisam aprender os conceitos cotidianos (antes, agora, depois), pois esses estão relacionados aos primeiros de maneira intrínseca (conforme demonstrado na imagem). Nesse sentido, o professor deve ter um conhecimento prévio do conceito que será trabalhado na aula, para que possa organizar estratégias de ensino que conduzam as possibilidades de aprendizagem e propiciem elaborações conceituais (FERRI; HOSTINS, 2008; PLETSCH, 2014c).

Logo, para que a aprendizagem do conhecimento científico ocorra, é necessário que se compreenda as especificidades dos conceitos adquiridos nas experiências cotidianas, pois, gostaríamos de alertar, com base nas investigações de Kassir (2013b), que conceitos cotidianos não podem ser considerados simples ou imitativos já que envolvem o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Isto é, a inter-relação dos conceitos cotidianos e científicos envolve construções complexas, as quais demandam a intervenção pedagógica sistematizada e planejada com objetivos claros sobre os aspectos a serem atingidos com os sujeitos (OLIVEIRA *et al*, 2015).

Na tentativa de ilustrar a relação dinâmica entre o desenvolvimento dos conceitos exposta e sintetizar o pensamento de Vigotski, elaboramos a seguinte figura:

Figura 2 - Relação entre conceitos cotidianos e científicos



Fonte: Elaborado pela autora

A imagem demonstra que os conceitos possuem uma articulação dialética, na qual segundo Fontana (2005), apesar de suas diferenças, ambos transformam-se reciprocamente. É um processo interdependente que ocorre de maneira relacional (partir do cotidiano, chegar ao científico e voltar para o cotidiano).

Portanto, como vimos, existe uma relação latente entre o aprendizado e o desenvolvimento da criança, sobretudo no que se refere ao processo de elaboração conceitual de conhecimentos científicos. Vigotski e os demais pensadores aqui mencionados, nos afirmam que é fundamental a participação e colaboração do professor nessa dinâmica, de maneira a intervir no curso do desenvolvimento cognitivo. Concordamos que as formulações de Vigotski auxiliam para que, em seu fazer pedagógico, o professor seja um mediador, possibilitando uma aprendizagem significativa e coletiva, principalmente para a criança com deficiência intelectual.

Com base nesse pressuposto, explicitaremos a importância da mediação e da interação dialógica com o outro para a promoção das potencialidades de aprendizagem e do desenvolvimento humano a partir dos episódios analíticos de Carlos e Rafael, sujeitos dessa pesquisa, apresentados no capítulo a seguir.

CAPÍTULO III

TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: O ESTUDO DE CASO COMO PRESSUPOSTO METODOLÓGICO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2010, p.29).

A epígrafe revela o nosso olhar sobre a pesquisa. Assim, neste capítulo, além de apresentar considerações a respeito do estudo de caso como opção metodológica, pretendemos conduzir o mesmo como uma proposta em constante indagação, na tentativa de entrelaçar a realidade investigada com a análise teórica anteriormente apresentada.

Para iniciar a discussão e situar o leitor sobre os caminhos que trilhamos na pesquisa, apresentaremos brevemente os pressupostos da abordagem qualitativa. Em seguida sinalizamos os projetos que permeiam a nossa investigação, bem como os sujeitos escolhidos. Ainda nesse contexto, demonstraremos os procedimentos de coleta e interpretação dos dados.

3.1. Breves considerações sobre a pesquisa qualitativa

Ao longo da história a abordagem qualitativa vem se constituindo enquanto método de pesquisa consistente que auxilia a produção do conhecimento, sobretudo na área das ciências humanas e sociais. Essa abordagem é importante para as pesquisas na área da educação, pois o fato estudado torna-se foco de análise também e não apenas a elucidação da sua causa (ANDRÉ, 1995). Dessa maneira, vai ao encontro do objetivo geral desse estudo - analisar os processos avaliativos dirigidos para os alunos com deficiência intelectual matriculados na rede comum de ensino, em diálogo com a reflexão sobre o processo de elaboração conceitual desses sujeitos (objetivo específico).

Ainda nesse sentido, é importante ressaltar que a metodologia qualitativa possui raízes teóricas na fenomenologia que

Enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender

como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária (ANDRÉ, 1995, p.18).

Ressalta-se então, na abordagem qualitativa, a importância da análise do contexto no qual o estudo está inserido, bem como a busca pela compreensão da realidade investigada de forma completa. Ela se constitui enquanto possibilidade de investigação crítica e intensa de uma determinada realidade, uma forma de fazer ciência que não possui padrões únicos e fixos, embora mantenha o rigor científico e ético no processo de coleta e análise dos dados (MARTINS, 2004).

Nessa perspectiva, optamos pela pesquisa qualitativa devido a algumas características nas quais essa epistemologia se apoia: a) Os sujeitos envolvidos na pesquisa (pesquisador e pesquisado) representam o instrumento principal da mesma, constituem-se como parte formadora do processo. O processo é primordial para a análise qualitativa, por isso os dados devem ser descritos e interpretados de modo que o leitor possa compreender o contexto e a situação em que a pesquisa se insere; b) Caráter interativo da produção do conhecimento; c) A singularidade/subjetividade da investigação. Os sentidos e os significados da abordagem se atrelam as perspectivas dos sujeitos partícipes da pesquisa (BODGAN; BIKLEN, 1994; PEREIRA, 2010).

Em síntese, constatamos que os pressupostos metodológicos aqui apresentados nos permitem estudar as ações sociais a partir de um novo olhar. Um olhar que para além de produtos explicita processos, gerando assim possibilidades de transformação, especialmente as educacionais. Dessa forma, optamos pelo estudo de caso por acreditarmos que esta perspectiva nos aproxima das relações e construções existentes no interior da sala de aula durante o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, por considerarmos fundamental essa lente de aumento em face à realidade da inclusão escolar.

3.2. Estudo de casos múltiplos e suas dimensões interpretativas da realidade

Há muitos anos, os estudos de caso vêm sendo utilizados em diferentes áreas do conhecimento (sociologia, psicologia, antropologia etc.). Na área educacional, os relatos datam da década de 60 e 70 principalmente, com um viés descritivo e preparatório para um estudo posterior. No entanto, o marco histórico desta forma de investigação foi a Conferência Internacional – “*Métodos de estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*”, realizada

em Cambridge/Inglaterra em 1975, onde foram estabelecidas as definições do uso dessa abordagem no âmbito educacional (ANDRÉ, 1984; 2005).

Nessa dinâmica, é importante ressaltar os aspectos principais do estudo de caso, para não incorrer no erro de apontar o estudo apenas como uma análise pré-experimental de pesquisa, ou outras interpretações indevidas. Assim, seguindo os apontamentos de André (1984, 2005); Yin (2005) e Martins (2008), os princípios gerais associados a esta proposta metodológica são:

- 1) Permitem a descoberta de novos sentidos, pois durante o estudo surgem dimensões que não foram anteriormente previstas, ao passo que fornecem uma visão profunda da realidade estudada (análise da parte e do todo);
- 2) O contexto é imprescindível e os dados devem ser interpretados em consonância com a realidade que o objeto de estudo está inserido;
- 3) Representa diferentes pontos de vista e o pesquisador deve se posicionar diante as perspectivas em conflito, buscando respondê-las e salientá-las no relatório final da pesquisa. Isso requer muita sensibilidade e criatividade do pesquisador, durante e após o estudo, bem como posicionamento crítico e ético;
- 4) Variedade de fontes de informação, o que permite ao leitor ampliar a sua experiência sobre o assunto e fazer generalizações - denominadas por André (1984) de naturalísticas - relacionando as suas vivências pessoais com o estudo em questão;
- 5) Valorização das singularidades. O objeto de estudo é explorado de maneira singular, de modo a avaliar seus pormenores e evidenciar suas múltiplas dimensões, contribuindo consideravelmente para a pesquisa das práticas educacionais.

As contribuições do estudo de caso para as pesquisas em Educação são evidentes, as observações expostas acima resumem os aspectos que foram levados em consideração no momento de optar por esse método de investigação em nossa proposta de trabalho. Além dos pontos ressaltados, salientamos que o fator humano presente no estudo transforma o mesmo em um processo complexo, que envolve sensibilidade e tolerância aos conflitos existentes na dinâmica educativa.

Dessa maneira, Yin (2005) propõe que essa metodologia seja utilizada quando a investigação buscar responder perguntas atreladas a “como” e “porque”, especialmente em acontecimentos contemporâneos. Ele afirma que se o foco da investigação estiver nessas mesmas questões, porém em cidades diferentes (por exemplo) trata-se de um estudo de casos

múltiplos. Portanto, de acordo com essa premissa, admiti-se nesta investigação o estudo de casos múltiplos. Uma vez que nossa proposta é investigar como ocorrem os processos avaliativos e a elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual matriculados em diferentes redes de ensino.

Em concordância com os estudos de Silva (2013), compreendemos que ambos os estudos de caso (único ou múltiplo) “são variantes de um mesmo conjunto de procedimentos metodológicos” (p.91). Na avaliação de André (2005), os estudos de casos coletivos não possuem interesse na escola X ou Y e sim no que a análise contextual das mesmas pode revelar. Já Yin (2005) reverbera a importância do estudo de casos múltiplos e afirma que estes apresentam resultados mais convincentes e globais. Todavia, conforme defende Martins (2008), é fundamental adequarmos essa estratégia de pesquisa ao cenário brasileiro atual.

Apesar das diferentes interpretações, o objetivo do estudo de caso permanece sendo revelar os sentidos e os significados que os participantes atribuem àquela determinada situação, buscando apreender a sua completude. Nesse prisma, podemos considerar que o estudo de casos múltiplos poderá contribuir com (re) construções no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, bem como auxiliar a reflexão sobre as estratégias pedagógicas que favorecem a elaboração conceitual, visto que esta metodologia endossa a análise dinâmica do contexto, permitindo assim uma aproximação com a abordagem histórico-cultural. Aproximação essa que permeia os caminhos de pesquisa que almejamos trilhar.

3.3. O campo da pesquisa: a relação entre os projetos e os sujeitos participantes

Pensar a avaliação, a aprendizagem permeada pelo processo de elaboração conceitual e o desenvolvimento humano nos cotidianos escolares demonstra relações significativas amparadas pela subjetividade dos sujeitos em interação com o contexto sociocultural do qual fazem parte. A fim de nos aproximar da tessitura desses processos apresentamos brevemente os projetos de pesquisa onde a nossa proposta investigativa se insere, sinalizando para o leitor o que está sendo investigado a partir de cada projeto.

A presente pesquisa está inserida em dois projetos distintos²⁰. O primeiro (projeto A) *“A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de*

²⁰ Ambos os projetos foram submetidos aos procedimentos éticos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa de suas respectivas universidades (UNESP e UFRRJ).

*ensino?*²¹”, versa sobre a apropriação da leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual. Embasado pela experiência cubana, que tem sido referência nessa área (97% de alfabetização no país), o projeto assinado por Oliveira (2012) teve como objetivo, dentre outros pontos, elaborar, aplicar e analisar um programa de intervenção pedagógica, no Brasil, em ambiente com controle metodológico, avaliando o impacto do mesmo para a aprendizagem dos alunos participantes da pesquisa. Além disso, após o recolhimento e análise dos dados, visava à preparação de um material instrutivo para professores com estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem, bem como a divulgação dos resultados²² em publicações científicas. O método e os sujeitos participantes são resumidos assim no relatório científico do projeto:

O método consistiu em levantamento bibliográfico em base de dados e um programa de intervenção realizado no Rio de Janeiro, São Paulo e Marília (São Paulo). Foram participantes da pesquisa alunos com deficiência intelectual, na faixa etária de 8 a 11 anos, rede de ensino dos municípios do Rio de Janeiro, São Paulo, Marília. A amostra contou com um grupo experimental, submetido a um Programa de Intervenção nos locais mencionados, sendo que cada grupo foi composto de 2 a 4 alunos. Os resultados apontam melhoras importantes nos alunos submetidos à intervenção, principalmente no aspecto de linguagem (OLIVEIRA, 2015b, p.3).

Nesse projeto integramos a equipe do Rio de Janeiro e no decorrer da coleta de dados nos aproximamos, para fins dessa pesquisa, principalmente, das seguintes questões: Como ocorre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual incluídos na escola? A mediação pedagógica pode contribuir com essa prática educativa? Dessa maneira, através desse projeto (A) nos propomos a analisar as contribuições da avaliação mediada para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores em alunos com deficiência intelectual. Para isso optamos pelo estudo de caso de Carlos - aluno do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola situada no município do Rio de Janeiro (RJ).

Dando continuidade a exposição dos projetos que entrelaçam a nossa proposta investigativa, apresentamos o projeto de pesquisa (Projeto B) *“A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da*

²¹ Realizado em parceria com a Universidade de Havana, Cuba, a partir de um acordo de Cooperação firmado entre esta Universidade e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão Social – GEPIS (coordenação geral do projeto), UNESP. Também contará com a participação de pesquisadores da Universidade Cruzeiro do Sul, de São Paulo; Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que integram as equipes de trabalho, divididas por localidade (OLIVEIRA, 2012).

²² O projeto já está finalizado e para uma descrição pormenorizada dos resultados ver o relatório científico que acaba de ser publicado (OLIVEIRA, 2015).

aprendizagem”, assinado por Pletsch et al. (2012). Trata-se de uma pesquisa em rede²³, pertencente a três programas de pós-graduação das seguintes instituições de ensino: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRJ (sede e coordenação geral), Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC e a Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI.

Conforme explicitado no título, o projeto (B) aborda diferentes aspectos da escolarização de alunos com deficiência intelectual, nas diferentes modalidades e redes de ensino, frente à problemática entre acesso ao ensino regular x falta de acesso ao conhecimento científico. O objetivo da pesquisa é investigar essas questões, visando contribuir com o avanço científico e político nessa área. Por este projeto se tratar de uma pesquisa longitudinal (2013-2017) não abordaremos na presente investigação todas as suas fases, devido à demanda de tempo e de objetivos previamente definidos (PLETSCH et al., 2012).

Nessa direção, com a participação nas diferentes etapas do projeto B, nesse trabalho iremos desenvolver a pesquisa a partir de um eixo principal: a análise e observação do processo de elaboração conceitual de alunos com deficiência intelectual matriculados em redes de ensino da Baixada Fluminense. Para atingir tal intento, iremos analisar o processo de apropriação conceitual de Rafael – aluno do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola situada em um município da Baixada Fluminense – RJ.

Perante a estes parâmetros, sinalizamos que os sujeitos dessa investigação foram escolhidos a partir do banco de dados dos dois projetos de pesquisa aqui apresentados (Projeto A / Projeto B)²⁴. Assim, iremos analisar os dados de dois alunos com deficiência intelectual (um de cada projeto) – sujeitos primários, matriculados em redes de ensino e níveis de escolaridade diferentes e seus respectivos professores (sala regular - SR e atendimento educacional especializado - AEE) – sujeitos secundários.

Dito isso, a organização dos sujeitos participantes dessa pesquisa por meio de estudo de casos múltiplos pode ser sistematizada assim:

²³ O projeto é financiado pelo Observatório de Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

²⁴Respectivamente disponíveis nos sítios eletrônicos:
http://prope.unesp.br/grupos_pesquisa/grupo_detalhado.php?id_grupo=0330708CKAYIAK
<http://r1.ufrj.br/im/oeies/> e

Quadro 3 - Caracterização dos participantes da pesquisa²⁵

Nomes	Idade	Ano de escolaridade	Respectivo professor		Projeto
Carlos	10	3º ano	Patrícia – Sala regular		A
Rafael	15	4º ano	Eduardo SR	Renata AEE	B

Nesse capítulo, optamos em não descrever as escolas nas quais os participantes estão inseridos, salientando apenas que cada sujeito pertence a uma rede diferente, pois estas vão ser apresentadas nos capítulos posteriores, junto com as reflexões sobre os dados. Frente a essa dinâmica, acreditamos que a conexão entre o presente estudo e os projetos nos oferece um novo olhar para a pesquisa educacional, capaz de evidenciar os pormenores do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando assim acesso aos vestígios do decurso da elaboração conceitual dos estudantes com deficiência intelectual e da avaliação mediada por seus professores. Igualmente, destacamos que a pesquisa foi muito bem recebida pela direção das duas escolas. Assim, a participação nos projetos propiciou não só um primeiro contato com os sujeitos, como também, conforme defende Ludke; Cruz (2005), a importante aproximação entre Universidade e Escola de educação básica.

3.4. Procedimentos da pesquisa

Após a apresentação dos sujeitos dessa pesquisa, pertencentes aos projetos mencionados, sinalizamos que visando conhecer as práticas curriculares e os procedimentos pedagógicos que estão sendo direcionadas para esses alunos, ao ponto de elucidar as contribuições da avaliação mediada para a formação conceitual e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, organizamos os procedimentos de coleta de dados desse trabalho em três fases, de acordo com as indicações de André (2005).

3.4.1 Primeira fase – Exploratória e preliminar

Na fase inicial, realizamos um levantamento bibliográfico sobre o tema a partir da análise de documentos oficiais em diálogo com a literatura especializada. Essas reflexões foram necessárias para a formulação do problema de pesquisa, pois além de possibilitar

²⁵Seguindo os princípios éticos adotados nessa pesquisa, usaremos nomes fictícios para preservar a imagem dos sujeitos.

discussões aprofundadas sobre o assunto em voga, formularam a base teórica para a intervenção no campo de pesquisa, surgindo assim os primeiros questionamentos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades humanas. Nesse sentido, as indicações de Leontiev são coerentes:

Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência (LEONTIEV, 2014, p.63).

Imersos nessa reflexão, iniciamos os primeiros contatos e reuniões formais com as Secretarias de Educação das redes envolvidas na pesquisa e com a direção das escolas, a fim de obtermos as autorizações à realização dos estudos. Com os termos de consentimento e de livre participação assinados, delimitamos o trabalho de coleta de dados, levando em consideração o interesse dos mesmos na participação do estudo.

3.4.2 Segunda fase – pesquisa de campo

A segunda fase foi destinada a imersão no campo especificamente. Para a coleta de dados, utilizamos diferentes procedimentos e instrumentos. A saber: observação participante (registro em diário de campo), entrevistas abertas e semiestruturadas e a aplicação de provas de avaliação da aprendizagem (Projeto A – HURTADO; GÓMEZ, 1996 e; Projeto B – LURIA, 1987).

Faremos a seguir uma breve exposição teórica de cada um dos procedimentos e instrumentos utilizados e a descrição de como eles foram desenvolvidos em cada projeto:

a) Observação participante

Na observação participante, o pesquisador pode apreender os múltiplos sentidos da situação vivenciada interpretando-a a partir de uma teoria. Uma vez que utilizamos a abordagem histórico-cultural, compreendemos que devemos observar as situações tentando registrar os ditos e os não-ditos no decorrer de um processo vivo que é a sala de aula (PEREIRA, 2010). Representa assim o contato direto do pesquisador com a realidade

estudada. Ao interagir com o outro, nos tornamos participantes desse processo, mas devemos tomar cuidado para não influenciar nos resultados. Esse esforço é descrito por André (2005).

A observação é chamada de participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Isso implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos. Antes, vai exigir um esforço deliberado para colocar-se no lugar do outro, e tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamento e a lógica do outro (p.26-27).

Na presença destas concepções, informamos que no projeto A, as observações ocorreram no segundo semestre de 2014, no turno da manhã, uma vez por semana. O sujeito observado foi indicado pela direção da escola, por tratar-se de um aluno que recebeu o diagnóstico de deficiência intelectual tardiamente e era um desafio para a escola. Já no projeto B, as observações foram realizadas no segundo semestre de 2015, duas vezes por semana. De modo igual, o sujeito observado também foi indicado pela direção da escola em uma reunião realizada em junho de 2015 na sala de recursos da escola. Segundo a direção, apesar do aluno ser muito participativo ele já estava cursando o 4º ano pela segunda vez e a pesquisa poderia contribuir com o aprendizado do mesmo.

As observações foram realizadas com registros em diários de campo, definidos por Pereira (2010) como:

[...] primeiro registro escrito das ideias do investigador, em que ele tenta resgatar as reflexões feitas em campo e as realizadas com o auxílio de instrumentos, e a partir das quais ele poderá construir novas reflexões, em um processo de análise que já teve seu início, mas encontra-se longe de adquirir um fim (p.153).

Partindo desses princípios, utilizamos um roteiro de observações, proposto por Pletsch (2010), conforme o modelo abaixo:

Quadro 4 - Roteiro de observações de campo

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

Fonte: Pletsch (2010)

O roteiro de observações nos propiciou maior sistematização dos dados adquiridos, sobretudo nos registros em diário de campo. Assim, é importante destacar que o acompanhamento e o registro das respostas dos alunos as atividades, bem como as possíveis intervenções dos professores foram fundamentais para as reflexões e análises.

Nessa perspectiva, mediante as reflexões iniciadas com os dados adquiridos junto à observação participante acrescenta-se a realização de entrevistas.

b) Entrevistas abertas e semiestruturadas

As entrevistas representam um instrumento essencial na coleta de dados em pesquisas qualitativas, ao ponto de nos permitir captar as singularidades dos sujeitos, suas intenções e seus posicionamentos. Nessa dinâmica, constituem um mecanismo muito eficaz, desde que seja efetuado da maneira correta (ANDRÉ, 2005). Em outras palavras, devemos buscar a melhor maneira de formular as perguntas, mantendo uma postura adequada e perspicaz (controle corporal) frente ao sujeito entrevistado (DUARTE, 2002). Nesse sentido,

(...) a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (MANZINI, 2006, p.9).

De acordo com Manzini (2006), as entrevistas podem ser divididas em três tipos: estruturada, semiestruturada e não estruturada (também conhecida como aberta). Nesse trabalho pretendemos utilizar os dois últimos tipos, devido às características individuais de cada um e a complementaridade existente em ambos.

Dessa maneira, em relação à coleta de dados da professora do projeto A, realizamos uma entrevista semiestruturada, com gravação em áudio. Os questionamentos foram previamente organizados, após uma adaptação do roteiro de questões elaborado pela coordenação do projeto (ver anexo A- roteiro do projeto A), visando atender aos objetivos dessa pesquisa.

Para atingir este intento, seguimos os seguintes critérios de Manzini (2003,2006): o roteiro deve ser adequado quanto à linguagem (evitar jargões técnicos e perguntas longas, as perguntas devem ser claras e curtas), estrutura (separadas por blocos temáticos) e sequência

das perguntas (iniciar pelas de menor grau de dificuldade). Outro método salientado pelo autor é a análise das ações verbais mencionadas no roteiro. Esses são pontos que reforçam a importância do roteiro para a classificação das informações, auxiliando a futura análise dos dados.

Na coleta de dados referente ao projeto B realizamos entrevistas abertas com os dois professores de Carlos – o da sala regular e a professora do atendimento educacional especializado, que ocorreram nos intervalos das observações participantes (antes da entrada ou depois da saída dos alunos e durante o intervalo das aulas). Segundo Pletsch (2010), nesse processo se incluem as conversas informais com os alunos, gestores e professores, seus depoimentos espontâneos, que também podem ser consideradas entrevistas abertas, assim o fizemos. Acreditamos que isso nos permitirá uma aproximação com os participantes da pesquisa. Visamos com essa dinâmica “permitir que a informação corra fluentemente, de acordo com o relato do entrevistado, sem correr o risco de limitar a fala do entrevistado, sem criar amarras ou entraves para a pesquisa” (MONTEIRO; MANZINI, 2008, p.39). Com efeito, as entrevistas abertas criam perspectivas para a análise e possibilitam o aprofundamento de concepções iniciais.

Desse modo, tal procedimento de pesquisa se adéqua aos nossos intentos, revelando questões inerentes à realidade da escola e de seus sujeitos, bem como permitindo confrontar os discursos com as práticas observadas nas salas de aula de Carlos e Rafael.

c) Aplicação de provas de avaliação da aprendizagem

Para analisar se os alunos com deficiência intelectual, matriculados em classes regulares, estão se apropriando dos conhecimentos científicos utilizamos provas padronizadas de avaliação da aprendizagem, desenvolvidas no contexto dos projetos que baseiam essa pesquisa. São dois instrumentos de coleta de dados (um para cada sujeito primário). Vejamos o que propomos com cada um deles.

O primeiro instrumento trata-se de uma prova avaliativa desenvolvida pelo projeto A, a partir do método cubano de alfabetização. Nesse projeto foi empregado um recurso elaborado por Hurtado; Gómez (1996), adaptado pela equipe do projeto de alfabetização na área da deficiência intelectual (PADI), que analisa a percepção (reconhecimento de figuras), coordenação visomotora e motora fina, leitura, escrita, memória, simbolismo e linguagem. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, as provas foram aplicadas em um aluno com

deficiência intelectual – Carlos - semanalmente no segundo semestre de 2014. Com esse instrumento, que para nós representa um exemplo de avaliação mediada, pretendemos elucidar as contribuições da avaliação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. As categorias escolhidas para análise vão ser apresentadas a seguir na fase de análise dos dados. Vale ressaltar que as provas foram aprovadas na escola, através de termos de livre consentimento assinado pelos responsáveis do aluno (anexo B).

O segundo instrumento foi elaborado a partir das provas de investigação de conceitos de Luria (1987), organizadas a partir de três métodos propostos pelo autor – definição, comparação e diferenciação e classificação de conceitos. Os métodos²⁶ são organizados em uma sequência que exige a evolução do raciocínio, avançando de um nível mais simples para o mais complexo. A prova foi adaptada para fins dessa pesquisa. Nessa dinâmica, em síntese, a prova consistiu em pedir que o aluno observasse figuras de animais (peixe, sapo, jacaré, tartaruga, galo, pássaro, gato, cachorro, girafa, vaca, porco, macaco, coelho, elefante, leão e tigre) e determinasse o significado de cada uma delas (método de definição de conceitos). Em um segundo momento a proposta era que o aluno destacasse as semelhanças e diferenças entre algumas figuras (método de comparação e diferenciação), para posteriormente classificar um grupo de imagens em um determinado conceito (método de classificação livre). A aplicação da prova ocorreu em julho de 2015, em uma escola da rede de ensino da Baixada Fluminense, participante do projeto B (ver anexo C - termo de autorização). Ressaltamos que a prova foi conduzida a partir de perguntas mediadoras que auxiliaram no processo de elaboração e apropriação conceitual do aluno. Esse processo será melhor descrito no capítulo 5, juntamente com a apresentação dos episódios analíticos.

Portanto, consideramos que a aplicação desses instrumentos enriquecerá a análise sobre a importância da avaliação mediada para a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, bem como as reflexões sobre o processo de elaboração e apropriação conceitual dos alunos envolvidos nesse estudo.

Para sintetizar os procedimentos e instrumentos usados em cada projeto elaboramos o quadro a seguir:

²⁶ A descrição sintetizada dos métodos pode ser encontrada em Mendes; Hoepers; Amaral (2015). Nesse trabalho descreveremos como se deu a aplicação dos métodos adaptados para essa pesquisa.

Quadro 5 - Procedimentos e instrumentos

Procedimentos e instrumentos	Sujeito participante	Projeto A	Projeto B	Observações
Observação participante	Professor e aluno	X	X	Registro em diário de campo, no projeto B a observação também ocorreu com a professora do AEE.
Entrevista semiestruturada	Professor	X		As entrevistas foram gravadas em áudio.
Entrevista aberta	Professor		X	Realizada com professor da sala regular e de maneira complementar com a professora do AEE
Provas de Hurtado; Gómez (1996)	Aluno	X		Registros da avaliação em uma planilha desenvolvida pelo PADI (ver anexo D).
Provas de Luria (1987)	Aluno		X	A filmagem foi usada para registrar a aplicação dos procedimentos de avaliação da elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual.

Fonte: Elaborado pela autora

3.4.3 Terceira fase – Análise dos dados

Diante do exposto, destacamos que a análise dos dados ocorreu nas diferentes fases da pesquisa, estabelecendo-se de forma sistematizada somente após o encerramento da coleta de dados. Entendemos que, com o afastamento do campo, o pesquisador passa a interpretar as informações obtidas verificando as características específicas dos dados em paralelo aos objetivos do estudo (ANDRÉ, 2005; PLETSCHE, 2010).

A este respeito, com base nos fundamentos teóricos do estudo de caso à luz da abordagem histórico-cultural e às pesquisas correlacionadas, os dados foram interpretados a partir do referencial qualitativo. Nesse sentido, foram triangulados os dados coletados pelas entrevistas, os registros em diário de campo e as respostas dos alunos as provas de avaliação

da aprendizagem. Isto é, nessa fase ocorreu “o entrecruzamento e a comparação entre os diferentes registros e fontes de dados” (PLETSCH, 2014a, p.151).

Para a análise dos dados optamos por utilizar a *análise microgenética*, proposta por Góes (2000) em concordância com o estudo do método utilizado por Vigotski. De acordo com a autora, de um modo geral, a análise microgenética é uma forma de construção de dados capaz de evidenciar as subjetividades presentes no processo de ensino e aprendizagem, a partir de um relato minucioso dos acontecimentos, atento aos detalhes e ao recorte de episódios analíticos. Essa análise geralmente é associada ao uso de filmagem devido à capacidade de captar de forma mais rigorosa e pormenorizada as ações e os gestos dos sujeitos, nesse caso alunos com deficiência intelectual. Para Pletsch; Rocha (2014), “tal prática tem sido fundamental para discutir os processos que envolvem a escolarização de nosso público-alvo [...]. Exige observar atentamente expressões faciais, pequenos gestos ou até mesmo ruídos que com a observação participante podem passar despercebidos” (p.79).

Em relação à escolha pela abordagem microgenética, Góes (2000) revela que:

Essa análise não é *micro* porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. 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. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais (p.15).

A descrição desse processo e o vínculo do mesmo com a abordagem histórico-cultural pautam a escolha em recortar os dados coletados em episódios analíticos, sobretudo no projeto B, no qual realizamos a aplicação da prova de Luria (1987). Este acompanhamento das respostas dos alunos a prova será fundamental para as futuras análises.

Tomamos como referência a indicação dos estudiosos aqui mencionados, para codificar as informações em cada material de registros que tínhamos, a saber: diário de campo, registros das provas de avaliação da aprendizagem (projeto A), transcrições das filmagens da prova de Luria (projeto B) e do áudio das entrevistas semiestruturadas e abertas. Deste modo, organizamos as informações coletadas a partir de eixos temáticos, que futuramente deram origem às categorias de análise.

Ainda sobre os caminhos percorridos, é importante sinalizar que à medida que deixávamos as escolas participantes da pesquisa e nos deparávamos com os registros feitos

iniciávamos a reflexão sobre o que se evidenciava nas situações observadas. Dessa maneira, como a coleta de dados ocorreu em anos diferentes (projeto A -2014; projeto B – 2015), já fomos para a coleta de dados do projeto B embasados pelas reflexões anteriores, pois o olhar para o sujeito e as práticas direcionadas a ele já estavam entrelaçadas com as análises iniciais. Assim, na fase de interpretação dos dados foi inevitável a comparação entre os materiais coletados, apesar de estarmos falando de alunos de escolas, faixa-etária e realidades completamente distintas por um lado, em ambos os casos os registros das observações, entrevistas, aplicação das provas e transcrição das filmagens, nos levaram a um ponto em comum: a mediação pedagógica. Por isso, elegemos a mesma como núcleo principal de nossas análises.

Em síntese, a partir da busca pela organização dos dados e a seleção de episódios para interpretação do conteúdo dos mesmos, conseguimos identificar eixos temáticos que, por conseguinte deram origem às categorias de análise, conforme demonstram os quadros a seguir:

Quadro 6 - Categorias temáticas de análise dos dados – A

Fontes de análise	Categorias temáticas	Subcategorias	
Registros em diário de campo e entrevista	Avaliação da aprendizagem	Mediação Pedagógica	
Provas padronizadas de avaliação da aprendizagem	Memória	Sem mediação pedagógica	Com mediação pedagógica
	Imaginação		
	Linguagem		

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 7 – Categorias temáticas de análise dos dados – B

Fontes de análise	Categorias temáticas	Subcategorias
Registros em diário de campo	Aprendizagem	Mediação Pedagógica
Entrevista	Práticas pedagógicas	Conhecimento específico
Provas de investigação de conceitos	Estágios da elaboração conceitual	1º - imagens sincréticas ou amontoados de objetos
		2º - pensamento por complexos
		3º - conceito propriamente dito

Fonte: Elaborado pela autora

Por fim, após a identificação das categorias e subcategorias de análise, elaboramos dois capítulos com as reflexões resultantes desse processo investigativo em diálogo com a abordagem histórico-cultural. É importante mencionar que em ambos os caminhos trilhados encontramos indícios de possibilidades e desenvolvimento.

CAPÍTULO IV

AS CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO MEDIADA PARA O DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A avaliação nos parece ser a questão nuclear da escola, pois é a partir do conhecimento das condições concretas do estudante que podemos exercer uma atuação pedagógica intencional, interventiva e propiciadora do seu desenvolvimento integral, que lhe possibilite sair de um estágio primário para o acesso a funções superiores da ação humana: o uso da linguagem, o exercício da vontade, do poder criativo, da atuação com os signos sociais (OLIVEIRA, 2015b, p.65).

Ao analisarmos os processos avaliativos dirigidos para alunos com deficiência intelectual nos deparamos com concepções avaliativas que se distanciam de práticas que promovam a aprendizagem, uma vez que estão centradas apenas na “nota” e não no aprender, no produto e não no processo. Assim, a escola segue promovendo a ideia de avaliar apenas para classificar os alunos (os que aprendem e os que não aprendem), operando com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2011; VALENTIM; OLIVEIRA, 2013; OLIVEIRA; PLETSCHE, 2015). Essa é uma visão comum, porém distorcida do que acreditamos ser a função dessa prática pedagógica. Em nossa concepção, a avaliação precisa se submeter a uma mudança de paradigma para que possa se transformar em um instrumento que saliente práticas educativas inclusivas.

Em outras palavras, acreditamos que a avaliação deve servir para apontar caminhos e explorar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, com ou sem deficiência, de maneira que possibilite ao professor conhecer as estratégias de aquisição do conhecimento e o desenvolvimento atual do sujeito, subsidiando assim reflexões sobre as suas estratégias pedagógicas e a relação entre ensino e aprendizagem (OLIVEIRA *et al.*, 2013). Ao tornar a prática mais significativa podemos também revelar o “vir a ser” do desenvolvimento.

A partir dessas observações, pensando no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual, constatamos que a prática avaliativa deve revelar novas possibilidades e suscitar o desenvolvimento potencial dos alunos, pois concordamos com Valentim (2011) ao afirmar que a função da avaliação é “colaborar no desvelamento do potencial dos alunos com deficiência intelectual, para que ocorra uma sistematização de práticas favorecedoras de

aprendizagem” (p.33). Vale a pena destacar que é preciso levar em consideração as singularidades dos alunos e seus diferentes modos de apreender o conhecimento.

Nesse sentido, a concepção avaliativa que se aproxima da dinâmica inclusiva que temos defendido ao longo desse estudo é a avaliação mediada. Trata-se então, de compreender a avaliação como um processo intencional, capaz de demonstrar como o sujeito aprende e não só o que ele já aprendeu; o que ele pode fazer sozinho e o que ele pode fazer por meio da intervenção do outro (MACHADO, 2013; PLETSCHE; OLIVEIRA, 2014; OLIVEIRA, 2015). Esse processo auxilia o professor de maneira a orientá-lo em suas decisões no decorrer da prática pedagógica. Nessa perspectiva,

[...] a avaliação deve ser capaz de informar o desenvolvimento atual da criança, a forma como ela enfrenta determinadas situações de aprendizagem, os recursos e o processo que faz uso em determinada atividade. Conhecer o que ela é capaz de fazer, mesmo que com a mediação de outros, permite a elaboração de estratégias de ensino próprias e adequadas a cada aluno em particular (OLIVEIRA, 2015b, p.78).

Portanto, a avaliação mediada pode demonstrar como o aluno com deficiência intelectual se apropria conceitualmente, ao passo que contribui para o desenvolvimento de suas possibilidades. Desse modo, o ato de avaliar se constitui como um instrumento mediador da aprendizagem. Para ilustrar essa dinâmica, neste capítulo iremos apresentar reflexões sobre as contribuições da avaliação mediada para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores apresentando os dados de nossa pesquisa com o aluno Carlos.

À luz da abordagem histórico-cultural, compreendemos as funções psicológicas superiores como processos psicológicos especificamente humanos que se constituem nas interações sociais. Nessas relações utilizamos significados, estes vão sendo internalizados pelo sujeito. Cabe dizer que o autor afirma que cultura, em síntese, é o produto da atividade social dos homens (VIGOTSKI, 2012b). Sobre a gênese das funções psicológicas superiores, Vigotski (2012b) teoriza que a partir de processos psicológicos elementares, de origem biológica (estruturas orgânicas), como os reflexos e as associações simples, se desenvolvem as funções psicológicas superiores (origem cultural), como o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, formação de conceitos, dentre outros. Tais estruturas se desenvolvem por meio da constante

internalização/apropriação de instrumentos e signos no decorrer da vida do sujeito. Nas palavras do autor²⁷:

[...] o desenvolvimento cultural se baseia no emprego dos signos e que a sua inclusão no sistema geral do comportamento decorreu inicialmente da forma social, externa. Cabe dizer, em geral, que as relações entre as funções psicológicas superiores foram em tempos relações reais entre os homens (VIGOTSKI, 2012, p.147).

Logo, as funções superiores foram antes externas e sociais para depois tornarem-se psicológicas e internalizadas. Para Kassir (2013b) devemos analisar as implicações dessa concepção em alunos com deficiência, pois com exceção dos movimentos incontrolados todos os outros foram construídos na relação com o outro, uma vez que como vimos “o comportamento psíquico humano na sua gênese está imerso na sociedade humana” (p.159). Dessa maneira, a escolarização de alunos com deficiência intelectual deve privilegiar a construção das funções psicológicas superiores, ao invés de focar nas elementares (GÓES, 2002).

Vejamos como se deu o desenvolvimento desse processo na participação de Carlos nas avaliações mediadas.

4.1. Memória, imaginação e linguagem: a participação de Carlos nas avaliações mediadas

A trajetória escolar de Carlos, aluno com deficiência intelectual matriculado no 3º ano de uma escola comum pertencente ao município do Rio de Janeiro, é marcada por desafios. A começar pela distância entre seu local de moradia (Nova Iguaçu) e a escola, o que faz com que o aluno já chegue à escola cansado e sonolento. No entanto, o dado mais intrigante desse processo é que a família descobriu a deficiência recentemente²⁸, após indicação da direção dessa escola. Nas outras instituições que o aluno estudou apenas afirmavam que ele ainda não sabia ler. Atualmente, Carlos possui acompanhamento médico com neurologistas e

²⁷[...] el desarrollo cultural se basa em el empleo de los signos y que su inclusión em el sistema general del comportamiento transcurrió inicialmente de forma social, externa. Cabe decir, em general, que las relaciones entre las funciones psíquicas superiores fueron en tiempos relaciones reales entre los hombres (VIGOTSKI, 2012, p.147).

²⁸ A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2014 e aquele era o primeiro ano que o aluno estava frequentando a sala de recursos da escola, pois a descoberta da deficiência se deu no ano anterior. Ressaltamos que os dados apresentados são referentes ao ano letivo de 2014, quando o aluno cursava o 3º ano (pela segunda vez, retido no ano anterior) e estava prestes a completar 10 anos de idade.

fonoaudióloga e está frequentando a sala de recursos da escola, o que segundo a diretora tem contribuído para melhorar as dificuldades na linguagem e comunicação do aluno.

Como podemos notar, a direção da escola tem apoiado bastante a família do aluno e contribuído para a escolarização do mesmo. Esse acolhimento também ocorreu conosco durante a pesquisa e acreditamos que a afetividade presente na escola favorece a dinâmica inclusiva. Ainda sobre a instituição destacamos que a mesma possui três andares, mas estes não possuem acessibilidade física - o acesso se dá por escadas. No térreo encontramos um pátio coberto, o refeitório, dois banheiros e a sala da direção e coordenação da escola. Nos andares acima se encontram as salas de aula que vão desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. A sala de Carlos está localizada no último andar da escola e a aplicação das provas (projeto A) ocorreu em uma sala de leitura.

As atividades foram realizadas semanalmente em duas fases – grupo experimental e grupo controle. Na primeira fase aplicamos provas padronizadas de avaliação inicial das seguintes categorias: percepção, coordenação visomotora, coordenação motora, memória, simbolismo e linguagem, bem como leitura e sondagem de escrita com palavras e frase do mesmo grupo semântico. Na segunda fase realizamos a aplicação do plano de intervenção semanal – atividades avaliadas de acordo com referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual (RAADI - SÃO PAULO, 2008) elaborado por Oliveira, com registro conforme planilha abaixo:

Imagem 1 - Registro de avaliação inicial (PADI)

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL					
PADI					
Registro da Avaliação Inicial					
Percepção, coordenação visomotora, Coordenação motora, leitura e escrita, simbolismo, linguagem					
Nome da criança:					
Indicador	RS	RP	CA	NR	OBS
* 6- Memória					
memória imediata					
memória após 30 min					
7- Simbolismo					
Reconhecimento da imagem 1					
Acontecimento da imagem 1					
Título para imagem 1					
Reconhecimento da imagem 2					
Acontecimento da imagem 2					
Título para imagem 2					
Reconhecimento da imagem 3					
Acontecimento da imagem 3					
Título para imagem 3					
8- Linguagem					
Compreende as ordens simples					
Compreende ordens complexas					
Comunica seus desejos					
Conta ou narra fatos vividos					
Consegue se comunicar com clareza					
Consegue se comunicar com dificuldades					
Mantém diálogo					

Legenda

RS - realiza satisfatoriamente

RP - realiza parcialmente

CA - realiza com ajuda

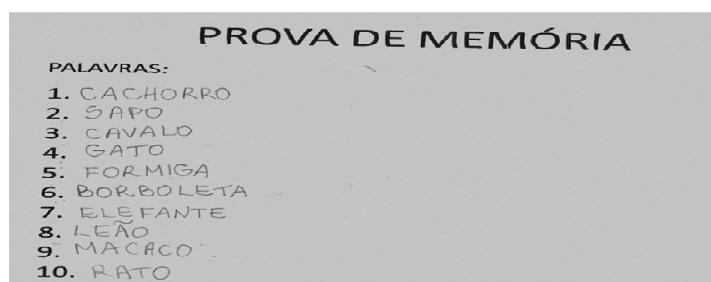
NR - não realiza

Fonte: Oliveira (2012)

Dessa maneira, as provas de avaliação da aprendizagem realizadas com o aluno constituem-se a nosso ver como modelos de avaliação mediada, e é a partir desse olhar que iremos descrevê-las. É pertinente ressaltar que durante a entrevista semiestruturada com a professora (Patrícia) de Carlos nos foi sinalizada a dificuldade do aluno em se concentrar na atividade, bem como de se expressar e de organizar o pensamento para produzir um texto, por exemplo, pois ele ainda não desenvolveu muito bem a linguagem. A memória do aluno segundo Patrícia é flutuante e depende do contexto. Em suas palavras: “Ele se dispersa facilmente, falta organização interna para o Carlos, a externa já foi trabalhada” (Fala da professora Patrícia - registro em diário de campo durante a entrevista). Por esses e outros aspectos destacamos para análise atividades, com ou sem mediação, que envolviam as seguintes categorias: memória, imaginação e linguagem.

Para dar início as nossas reflexões sobre a participação do aluno nas provas apresentamos a “prova de memória”. Nessa avaliação o aluno tinha que memorizar 10 nomes de animais e repeti-los em dois momentos: imediatamente (após 3 minutos) e posteriormente (após 30 minutos). Observem nas imagens coligidas abaixo como ocorreu a dinâmica da prova:

Imagem 2 – Prova de memória



Fonte: Oliveira (2015b)

Imagem 3 – Registro da prova de memória

Registro após 3 minutos		Registro após 30 minutos	
REGISTRO DAS PALAVRAS QUE SE LEMBRA IMEDIATAMENTE (3 min.)		REGISTRO DAS PALAVRAS QUE SE LEMBRA POSTERIORMENTE (30 min.)	
Nº PALAVRAS	1	Nº PALAVRAS	1
1	CACHORRO	1	CACHORRO
2	SAPO	2	SAPO
3	ARANHA VENENOSA	3	BORBOLETA
4	CAVALO	4	TARTARUGA
5	RATO	5	PÁSSARO
6	LOUVA DEUS	6	ARANHA VENENOSA
7	PÍRIQUITO	7	COELHO
8	BORBOLETA	8	MACACO
9	LEÃO	9	RATO
10	MACACO	10	FORMIGA

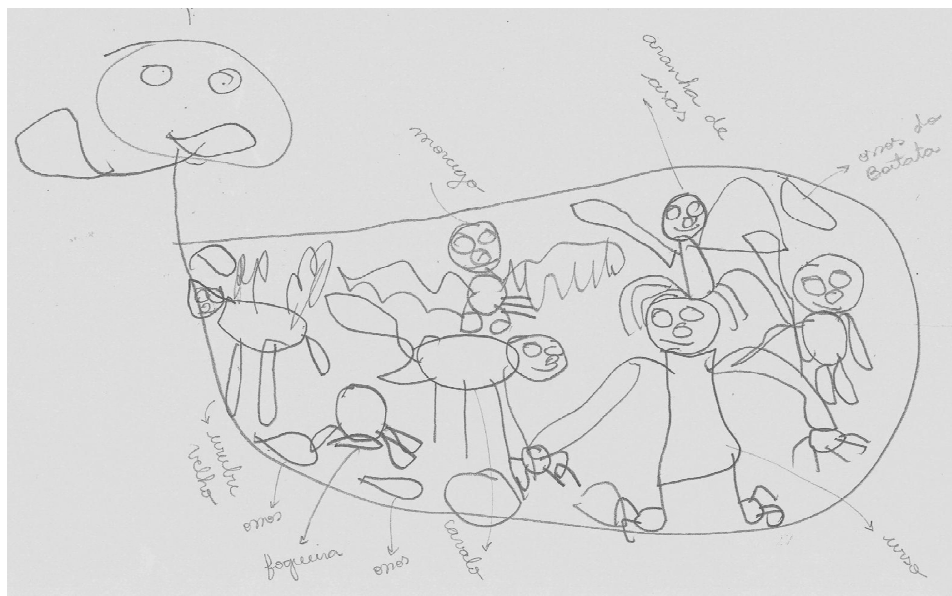
Fonte: Oliveira (2015b)

Nos registros²⁹ apresentados podemos notar que inicialmente Carlos memorizou sete nomes corretos e no segundo seis nomes corretos, apesar de já ter passado trinta minutos do início da prova (durante o tempo de intervalo ele continuou fazendo outras atividades). Além do bom desempenho do aluno, nessa atividade o que mais nos chamou atenção é que ele sabia que deveria responder dez nomes de animais e quando não se lembrava de algum nome ele utilizava a “imaginação” para responder. Respostas como aranha venenosa que não foram apresentadas pela pesquisadora ao aluno (ver imagem 2) estavam em ambos os registros, demonstrando não só a imagem das experiências anteriores, mas também a reelaboração dessa imagem. Assim, nesse episódio o aluno evidencia o que Vigotski dizia sobre a intrínseca relação entre memória e imaginação (VIGOTSKI, 2009b).

De acordo com essa visão, Smolka (2009) explica que para Vigotski a imaginação é compreendida “[...] como atividade humana (não uma faculdade dada a priori), elaborada com base na experiência sensível transformada pela própria produção do homem, pela possibilidade de significação, pela cultura” (p.20). Para Facci e Brandão (2008), a imaginação contribui para que o “material” advindo da experiência social seja associado com novas imagens e registrado, isso eleva o processo de memorização e desenvolve os processos psicológicos superiores, por meio da mediação.

Embasados por esses argumentos, acreditamos que a relação entre memória e imaginação nos leva a compreender que temos que ampliar a experiência do sujeito para solidificar sua atividade criadora, visto que a última está apoiada na apropriação das experiências sociais. Tal premissa é defendida por Vigotski (2009b). Para isso, no fazer pedagógico é preciso analisar e conhecer as experiências e condições de vida dos alunos, pois o professor tem um papel essencial como orientador/mediador. Dessa maneira, por mais que a atividade destacada tenha sido realizada sem a intervenção direta do pesquisador, ao incentivar o aluno a responder e aceitar como resposta na prova o fruto de sua imaginação, orienta o pensamento do aluno para o despertar de novas criações. Para ilustrar como esse processo se revela no desenho destacamos a atividade a seguir:

²⁹ O registro da atividade foi feito pela pesquisadora, o aluno respondia oralmente e não precisava responder na mesma ordem que os animais apareciam na imagem 2.

Imagem 4 – Desenho livre

Fonte: Oliveira (2015b)

No desenho observamos que o aluno optou por uma figura lendária do folclore brasileiro – o boitatá. Na imagem Carlos utiliza elementos fantasiosos como percepções da realidade. Ao ser questionado sobre a presença de outros animais “dentro do boitatá” ele responde que o animal comeu: um morcego, uma aranha de asas, um urso, um cavalo e um urubu velho que estavam na floresta. Até então ainda não tínhamos entendido a riqueza de sua criação. Após essa primeira fala, questionamos o aluno sobre outras duas representações que estavam no interior do “animal” e prontamente ele respondeu: “São os ossos do boitatá e a fogueira é claro”. Ao pesquisar sobre a lenda do boitatá verificamos que o animal é uma “cobra de fogo” que vem para assustar as pessoas que colocam fogo nas matas das florestas (LAZZAROTTI, 2004). Podemos inferir então, que é por isso que no desenho de Carlos o boitatá engoliu uma fogueira e animais que estavam na floresta. Com base em Vigotski (2009b) podemos inferir que esse processo representa uma das formas de relação entre imaginação e realidade, pois para o autor “[...] esses produtos da imaginação consistem de elementos da realidade modificados e reelaborados” (p.24). Na criação do aluno temos, por um lado, uma lenda – um animal irreal, por outro, diferentes elementos reais (os animais, a fogueira, os ossos do animal) que foram reelaborados, mas que já estavam presentes em sua memória.

Ao analisar o sentido do desenho, Vigotski (2009b) revela que “[...] a criança desenha de memória. Ela desenha o que sabe sobre a coisa” (p.107). Isso contribui para que enquanto

o aluno está desenhando ele pense sobre o objeto significando-o. No decorrer desse desenvolvimento, concordando com Smolka (2009) que “[...] a percepção da criança vai se tornando verbalizada e se transforma simultaneamente à elaboração de formas voluntárias de atenção e de memória” (p.113). Com tal característica, a imaginação para Vigotski (2009b) ao ser realizada em uma palavra, ou em uma obra, passa a fazer parte do sistema de funções psicológicas superiores, articulando-se à atividade voluntária e à elaboração da consciência. Por isso devemos *cultivar* (termo do autor) a imaginação criadora na idade escolar.

Nessa dinâmica, constatamos que a atividade por meio da intervenção pedagógica estimulou o aluno a narrar a construção do desenho, bem como expressar o significado que a imagem possui para ele. Frente a estes aspectos, nos aproximamos do estudo de Cruz (2011) sobre a abordagem de Vigotski para afirmar que:

O significado é móvel, aberto, incompleto e sua significação se constitui, se transforma e só pode ser explicada pela/na interlocução. A questão da significação implica a atividade dos homens com e na linguagem que, enquanto produto histórico e atividade humana, é também produção e criação (p.98).

A este respeito, observamos que o desenvolvimento da imaginação está ligado ao desenvolvimento da linguagem. Visando demonstrar o desenvolvimento da linguagem do aluno e as contribuições da mediação pedagógica no processo avaliativo (avaliação mediada), apresentamos a seguir alguns episódios da participação de Carlos na segunda fase das provas – as intervenções.

Durante a fase de intervenção, as provas eram elaboradas a partir de um personagem que acabava sendo a temática de todas as outras atividades. Por exemplo, no trava-língua do rato, primeira prova que realizamos com o aluno, todas as atividades que foram trabalhadas nesse dia relacionavam-se com esse personagem, conforme a ilustração³⁰ abaixo:

³⁰ Destacamos que todas as atividades eram coloridas e foram elaboradas graficamente no âmbito do grupo de pesquisa do Projeto A. Aqui as atividades foram recoloridas na escala de cinza para contemplar as regras da ABNT.

Imagem 5 – Trava-língua do rato

Fonte: Oliveira (2015b)

Nesse bloco de atividades trabalhamos o desenvolvimento da linguagem oral, a partir da leitura e interpretação da história. Nas avaliações o aluno precisava interagir e comunicar-se para responder as atividades propostas pela interventora, além de organizar suas ações, planejar e expressar seus desejos. Dentre os objetivos, destacamos: desenvolver a linguagem, atenção, concentração e memória lógica. No entanto, devido à extensão desse capítulo não iremos analisar todas as avaliações mediadas realizadas com Carlos.

Para iniciar pedimos que o aluno observasse a história e contasse um pouco do que ele achava da atividade. Nesse momento Carlos antes mesmo de olhar para a história já começou a escrever seu nome em todas as outras folhas e colocar a data, ao notar que uma atividade era de cobrir pontilhados também já foi querendo iniciar a tarefa, comprovando assim o que já tínhamos percebido na primeira fase da pesquisa: ele é muito ansioso e por isso acaba se dispersando constantemente durante as atividades na sala de aula, conforme relato de sua professora. Então, tivemos que interferir conversando com ele sobre o andamento das provas, lembrando que iríamos fazer uma de cada vez e que ele precisava se concentrar na atividade nº 1. Ao olhar para as folhas da história (trava-língua do rato) o interesse foi imediato. O aluno leu a história em voz alta e depois nos contou o que aconteceu com a roupa do rei, interpretando as expressões dos personagens.

Na atividade seguinte, para verificar se de fato o aluno tinha se apropriado e compreendido a história e desenvolver a memória e sequência lógica, propomos que ele recontasse a história, dessa vez utilizando como recurso recortes das imagens (o rato sozinho, o rato roendo a camisa do rei, a camisa vermelha do rei e a imagem do rei) dos personagens colados em palitos de churrasco. Isto é, fantoches confeccionados por ele. Carlos organizou a

sequência da história da seguinte maneira: 1º a imagem do rato, 2º a camisa, 3º o rato roendo a camisa e 4º a imagem do rei. A nosso ver a sequência lógica estava correta, pois ele não poderia apresentar a imagem do rato roendo a camisa antes de expor a camisa propriamente dita. A atitude do aluno nos surpreendeu, pois quando apresentamos o trava-língua não tínhamos observado este fato. Resolvemos verificar se essa ação do aluno também seria representada ao contar a história com os fantoches. O relato a seguir comprova a analogia: “O rato saiu de sua casa, viu a roupa e começou a roer a roupa do rei e o rei Ricardo ficou furioso” (registro em diário de campo da fala do aluno, setembro de 2014).

Como vimos, o recurso utilizado contribuiu para que o aluno ampliasse o seu vocabulário, além de desenvolver a capacidade de contar fatos em sequência lógica. Ele não só lembrou-se da história como apresentou suas impressões sobre o comportamento dos personagens a partir da sua imaginação. Sobre as aproximações entre imaginação e linguagem, Cruz (2011) revela que existe

[...] uma certa duplicidade no tratamento dado por Vigotski à imaginação que, num momento, é entendida como atividade que reelabora, em uma nova imagem, impressões da realidade imediata, numa espécie de generalização que, como tal, acaba submetida aos poderes do pensamento conceitual abstrato. Em outro, a imaginação aparece como distanciamento da realidade, como produção de imagens que não existem na realidade, ou seja, como criação, possibilitada graças ao poder da linguagem que nos liberta do imediato, do aqui e agora dos sentidos e das percepções (p.97-98).

Assim, para Vigotski (2007) agir independentemente da situação perceptual imediata e criar uma situação imaginária pode ser considerada uma forma de desenvolver o pensamento abstrato. Cabe lembrar que na sondagem inicial Carlos apresentou dificuldades para organizar o pensamento e a necessidade de desenvolvimento da linguagem, essas foram queixas inclusive de sua professora. No decorrer das provas mediadas presenciamos mudanças nessas concepções. Mais uma vez notamos aproximações entre essas práticas avaliativas e a perspectiva histórico-cultural, visto que em uma de suas teses Vigotski (2012) defende que a criança que tem seu desenvolvimento comprometido por algum defeito, não é uma criança menos desenvolvida que crianças normais, “[...] mas as crianças com defeito se desenvolvem de modo distinto, por um caminho distinto, com outros meios, e para o professor é importante conhecer as particularidades do caminho pelo qual deve conduzir a criança”³¹ (p.17). Na busca por esses caminhos de aprendizagem para Carlos, seguimos com a aplicação de

³¹ “[...] pero los niños con defecto lo logran de distinto modo, por un camino distinto, con otros medios, y para el pedagogo es importante conocer la peculiaridad del camino por el cual debe conducir al niño” (p.17).

atividades que por meio da interação entre pesquisadora e aluno propiciaram o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nas semanas seguintes, todas as atividades pedagógicas foram elaboradas no contexto de brincadeiras cantadas e músicas, como a cantiga popular da “Dona Baratinha” “A barata diz que tem” (anexo E) e “Seu lobato tinha um sítio” (anexo F), por exemplo. Em síntese, as demais provas aplicadas trabalhavam com vários materiais de sondagem de escrita, leitura, construção de palavras, coordenação motora, etc. Atividades que buscavam alcançar os caminhos percorridos pela imaginação, memória e linguagem de Carlos, como jogo da memória com ilustrações e palavras das histórias (anexo G), fantoche para colorir, recortar e montar (anexo H), dominó de palavras com figuras (anexo I), diagrama (anexo J) e sondagem de escrita de palavras pertencentes à música como eixo temático (anexo K).

Com as devidas mediações pedagógicas, as atividades nos permitiram compreender a forma como Carlos elaborava o seu pensamento. Valorizar a sua imaginação criadora e a partir desta pensar em atividades que visassem alcançar formas abstratas de construção do pensamento e linguagem do aluno, só foram possíveis a partir do diálogo e da intervenção sistematizada durante a aplicação das provas. Dessa maneira, ressaltamos a importância de compreender as práticas pedagógicas como práticas mediadas e dialógicas. Conforme salienta Tacca (2014):

Entendemos, assim, que a estratégia pedagógica necessária aos processos de ensino-aprendizagem tem seus alicerces nas relações com a utilização plena do diálogo no trabalho compartilhado. O diálogo é o cerne da relação na aprendizagem, em que as partes envolvidas fazem trocas e negociam os diferentes significados do objeto do conhecimento, o que dá relevância ao papel ativo e altamente reflexivo, emocional e criativo do aluno e do professor. O conhecimento, assim, distancia-se de uma perspectiva mecanicista ou cognitivista que enfatiza quase que, exclusivamente, o produto da aprendizagem, ficando entendido como uma dinâmica que se constrói na confluência dialética entre o individual e o social, tendo em vista o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos na educação (p.50).

Partilhamos dessa opinião. Essas interações dialógicas estabelecidas entre professor e aluno e/ou aluno e aluno durante as práticas pedagógicas aumentam as possibilidades de apreensão dos conteúdos curriculares para alunos com deficiência intelectual – especialmente de conhecimentos que envolvem operações simbólicas. Partindo desse ponto de vista, os dados nos permitem observar que a avaliação mediada com suas atividades colaborativas aproxima-nos de outro conceito do estatuto teórico de Vigotski que perpassa todo o processo

de desenvolvimento humano: a zona de desenvolvimento proximal (ZDP)³². A ZDP é definida por Vigotski (2007) como:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p.97).

O conceito dialoga com as práticas pedagógicas que utilizam a mediação como base, visto que sugere que a criança com deficiência intelectual pode atingir níveis mais elevados de desenvolvimento quando soluciona seus problemas com o auxílio do outro em uma proposta colaborativa, implicando assim “a transformação de um processo interpessoal (social) num processo intrapessoal e a internalização dos conhecimentos” (PLETSCH; OLIVEIRA, 2013, p.72). A ZDP está entre o que já aconteceu (real) e o que está em iminência e poderá ocorrer (potencial) e é nesse entremeio imensurável que a intervenção pedagógica deve ocorrer.

Em uma analogia mencionada durante uma de suas aulas, Pletsch (2013) afirma que a ZDP pode ser representada pela alvorada, isto é, pelo caminho até o amanhecer (quando ainda não é dia, mas também não é noite). Esse caminho que o sujeito tem que prosseguir precisa ser mediado, por mais que a gente não possa ter precisão do que irá ocorrer nesse percurso e é essa trajetória que deve ser avaliada. Ao invés de focarmos em um único ponto de referência, devemos concentrar nossas intervenções no despontar de um novo amanhecer.

Igualmente, a zona de desenvolvimento proximal, conforme aponta Costas (2003), “[...] pode ser interpretada prospectivamente no que se refere às funções superiores que estão se construindo por meio das inter-relações com outras pessoas, com signos e com ferramentas” (p.77). A potencialidade dessas ações está permeada por funções já amadurecidas e outras que ainda não amadureceram, em um movimento dialético, então se hoje a criança não desempenha ainda uma determinada atividade sozinha, amanhã após a internalização/apropriação do conceito e a compreensão de tal tarefa ela poderá desempenhar a mesma sem ajuda (VIGOTSKI, 2007). Logo, com o auxílio da mediação/intervenção pedagógica significativa impulsionando a ZDP, o que era potencial pode vir a se tornar real.

³² Reconhecemos a importância da terminologia *zona de desenvolvimento iminente* utilizada por Prestes (2010), concordando com a autora que a característica essencial do termo são as possibilidades de desenvolvimento, porém optamos nesse trabalho por utilizar a terminologia utilizada nas traduções das obras aqui apresentadas.

À vista disso, é no desenvolvimento que está em processo de maturação e iminência que o professor deve atuar. De acordo com Kassar (2013c), esse conceito traz aspectos fundamentais que devem ser considerados, são eles:

[...] 1º Existem sempre possibilidades e habilidades que estão em processo de amadurecimento; 2º O aprendizado cria a Zona de Desenvolvimento Proximal, pois desperta/impulsiona vários processos internos de desenvolvimento que só são viáveis a partir do contato do indivíduo com o meio cultural. Essa abordagem traz implicações para a prática pedagógica do educador, pois destaca que o aprendizado escolar bem elaborado produz mudanças inteiramente novas e substanciais no desenvolvimento infantil (p.104).

É nessa direção que enfatizamos a importância da escola em difundir o ato avaliativo mediado e intencional, por meio de estratégias pedagógicas orientadas para a produção de atividades que façam sentido para o sujeito e não só para verificar se ele aprendeu o conteúdo, rompendo assim com o paradigma tradicional de ensino (OLIVEIRA; PLETSCHE, 2015). Essa ideia é reforçada por Tacca (2014):

Nesse caso, ao receber uma resposta do aluno, o professor vai dialogar com ele a fim de compreender o processo de significação percorrido e alcançar, se for o caso, os momentos que ocorreram equívocos, o que lhes esclarecerá sobre os novos apoios para reflexão que deve dar ao aluno, para que ele retome e reelabore sua aprendizagem (p.48).

Na linha desses argumentos, nos deparamos com a ideia de que não devemos focalizar nossas ações no déficit biológico do aluno com deficiência, ao invés disso alicerçar a aprendizagem na interação com o outro, nas trocas mediatizadas entre o individual e o social, tendo em vista o desenvolvimento. Esses aspectos nos aproximam do conceito de compensação desenvolvido por Vigotski (2012) - “A tese central da *defectologia* atual é a seguinte: todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação” (p.14)³³, que em suma diz que a deficiência de uma função ou lesão de um órgão, faz com que o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumam a tarefa de compensar o defeito, apesar dos resultados nem sempre serem “vitoriosos”.

Ainda sobre esta perspectiva, podemos notar que a partir da compensação o aluno é capaz de se transformar e apropriar-se da cultura mobilizando forças compensatórias, que afirmam a possibilidade de construções mentais para além da deficiência. O ato de compensar

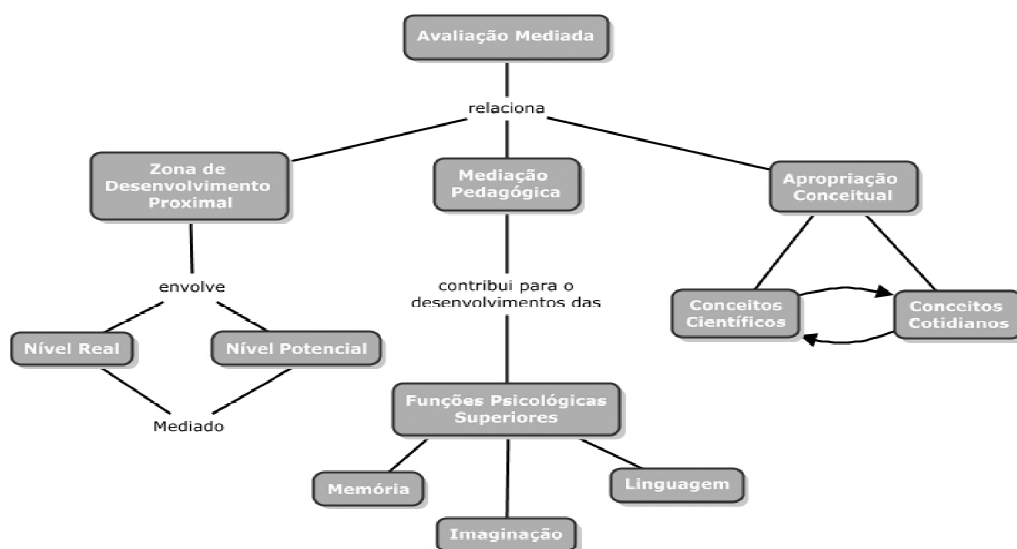
³³“La tesis central de la defectología actual es la siguiente: todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación” (VIGOTSKI, 2012, p.14).

revela o que é o humano. Por conseguinte, Anache (2011) defende que devemos analisar os artifícios compensatórios do aluno a fim de reconhecer não só os núcleos primários (nível de comprometimento neurológico), como também os secundários (nível de experiências socioculturais vividas) da deficiência, pois estes influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem do mesmo.

Portanto, entendemos que a partir da aplicação de práticas pedagógicas como a avaliação mediada que atuam na ZDP do aluno com deficiência intelectual, criam-se alternativas que podem vir a propiciar o desenvolvimento de áreas potenciais e compensatórias.

Para ilustrar as reflexões expostas nesse capítulo e concluir nossa defesa sobre a avaliação mediada, elaboramos o mapa conceitual abaixo:

Figura 3 – Mapa conceitual sobre a avaliação mediada à luz da perspectiva histórico-cultural



Fonte: Elaborado pela autora e orientadora

Diante o exposto, concluímos que a avaliação mediada, por meio de sua intrínseca mediação pedagógica, torna-se um instrumento capaz de atuar na zona de desenvolvimento proximal do aluno com deficiência intelectual e assim contribuir com o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, ao passo que promove mecanismos de apropriação conceitual e compensa o “defeito”.

Sendo assim, conforme revela a epígrafe desse capítulo, promover práticas avaliativas que contemplem as especificidades de todos os alunos, reconhecendo as dinâmicas da aprendizagem de cada um é o grande desafio da escola. Os dados também apontam que o

professor precisa planejar atividades que contribuam para que alunos como Carlos possam compensar as suas dificuldades, pois de acordo com Vigotski (2012) o fazer pedagógico em si deve buscar descobrir o modo como o aluno aprende. Dessa maneira, a avaliação mediada pode suscitar novos caminhos para a escolarização de alunos com deficiência intelectual.

CAPÍTULO 5

O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E APROPRIAÇÃO CONCEITUAL DE RAFAEL: REFLEXÕES SOBRE AS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS

[...] estudar o desenvolvimento é estudar o movimento. Mais ainda, quando se trata de um projeto de atuação nas escolas, junto com professores e alunos, o trabalho de investigação, conceituação e teorização vai sendo feito na dinâmica das relações, nas negociações cotidianas, nas avaliações do processo, nas constantes retomadas e ponderações. E a realização da pesquisa “por um fio”, num desdobrar-se contínuo de questões e elaborações que vão emergindo no dia a dia. Problemas, conceitos, concepções vão se (re)configurando e vão sendo (re)colocadas em foco. Esse modo de realização da pesquisa é consistente com a ideia de que os conceitos são elaborados e se (trans)formam, nos níveis individuais e sociais, a partir das condições concretas de vida (SMOLKA et al, 2008, s/p.).

A escolarização de pessoas com deficiência intelectual, contraditoriamente, tem sido pautada na crença na impossibilidade de aprendizagem desses alunos, sobretudo na aprendizagem dos conteúdos curriculares. Dessa maneira, emergem as seguintes questões: Quais são as práticas pedagógicas dirigidas para alunos com deficiência intelectual observadas na escola? Essas práticas estimulam o processo de elaboração conceitual dos alunos com deficiência intelectual? Como mediar esse processo?

Frente a estes aspectos, neste capítulo iremos apresentar a relação entre os conceitos cotidianos e científicos em alunos com deficiência intelectual, a partir das provas de Luria (1987) e das observações realizadas em uma escola localizada na Baixada Fluminense, as quais ilustram a dinâmica de apropriação conceitual de um aluno com deficiência intelectual e a importância da mediação pedagógica para o desenvolvimento desse processo.

Levando em consideração as reflexões anteriormente apresentadas, podemos afirmar que o processo de elaboração conceitual, na perspectiva de Vigotski (2009), está apoiado nas relações entre pensamento e linguagem e o processo de internalização dos conhecimentos e significados elaborados socialmente em um movimento que combina análise e síntese, pois “a decomposição e a vinculação são igualmente momentos interiores necessários na construção do conceito” (p.220). O autor também afirma que o processo de formação de conceitos encontra-se no limiar da infância e adolescência e que depende da “provocação” do meio. Esse processo possui diferentes estágios que, em suma, vão desde os vínculos sincréticos, passando pelo pensamento por complexos, até chegar ao conceito propriamente dito

(decomposição, análise e síntese), com base no uso da palavra e suas mediações. Para sintetizar, compartilhamos as considerações de Fontana (1993):

[...] a elaboração conceitual é considerada como um modo culturalmente desenvolvido de os indivíduos refletirem cognitivamente suas experiências, resultante de um processo de análise (abstração) e de síntese (generalização) dos dados sensoriais, que é mediado pela palavra e nela materializado (p.122).

Tomando como base as indicações de Fontana, nesse capítulo iremos apresentar também reflexões sobre o processo de elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual por meio de episódios analisados com base nos estágios de formação de conceitos definidos por Vigotski (2009) e suas fases, a partir da aplicação das provas de Luria (1987) no que diz respeito à determinação, comparação, diferenciação, classificação e formação de conceitos, adaptada para fins dessa pesquisa, em diálogo com os aportes teóricos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski.

No que se refere às adaptações estas ocorreram de um modo geral a partir das respostas do aluno, ao invés de mantermos o critério inicialmente proposto de pedir que o aluno agrupasse algumas imagens e depois excluísse a imagem que não deveria fazer parte daquele grupo (método do 4º excluído), optamos por deixá-lo livre para descrever as características dos animais, uma vez que essa mesma prova já tinha sido realizada em outros municípios e na aplicação percebemos que não há um modelo único de mediação/intervenção do pesquisador, pois cada aluno conduz a prova de uma maneira diferente. São as respostas de Rafael que aproximam a dinâmica da prova para um ou outro método de investigação de conceitos. Por isso, apesar das indicações de Luria (1987) serem a base do processo investigativo, foram as respostas do aluno que nortearam a aplicação da prova.

Cabe sinalizar que a aplicação das provas de Luria dá-se de forma propositiva e não classificatória. Em outros termos, nossa proposta é, a partir das respostas dos sujeitos, contribuir com o planejamento de intervenções pedagógicas que ampliem as possibilidades de elaboração dos conceitos em processo de apropriação pelos alunos e não classificá-los nesse ou naquele nível de elaboração conceitual. Dessa maneira, para situar o leitor, antes da exposição dos dados coletados, iremos apresentar brevemente o contexto educacional e social onde o aluno está inserido.

A escola em que ocorreu a pesquisa está localizada em um bairro com alto índice de violência da Baixada Fluminense, região do estado do Rio de Janeiro com profundas

desigualdades socioeconômicas. Esse é um dado importante uma vez que acreditamos que a trajetória de Rafael, sujeito da pesquisa, é impactada pelo contexto social em que ele está inserido. No entanto, apesar dos diferentes motivos³⁴ que dificultam o acesso a escola, o aluno possui alto índice de frequência escolar. A instituição possui dois andares: no primeiro encontram-se, por ordem de visualização, um pequeno pátio externo para recreação, as salas administrativas (salas da direção e coordenação pedagógica), sala de recursos multifuncionais com banheiro (utilizado para depósito de materiais), 2 banheiros adaptados, cozinha e as salas do 1º e 2º ano; no segundo andar (com rampa de acesso) situam-se as salas de aulas do 3º, 4º (turma observada) e 5º ano, bem como a sala de leitura e outros dois banheiros.

Outro aspecto que merece nota é que frente a grande quantidade de material coletado durante o desenvolvimento da pesquisa, tornou-se necessário selecionar, para fins de análise, alguns episódios que nos permitissem atender aos objetivos desse estudo. Assim, iremos nortear nossas reflexões a partir dos episódios analíticos presentes na aplicação da prova de Luria (1987) adaptada e dos registros em diário de campo de atividades de ensino realizadas na sala de aula regular. Vejamos o que Rafael tem a nos dizer em cada um deles.

5.1. Agora com a palavra o aluno Rafael

As provas de Luria foram realizadas no primeiro semestre de 2015, na sala de recursos multifuncionais da escola. Encontravam-se no local a professora de atendimento educacional especializado, duas pesquisadoras (uma aplicando a prova e a outra filmando) e Rafael (aluno diagnosticado com deficiência intelectual, que cursava o 4º ano do Ensino Fundamental e possuía 15 anos). A prova consistiu, em linhas gerais, na apresentação de figuras coloridas de dezesseis imagens de animais de diferentes categorias para classificação: peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos. Na fase inicial o aluno teve que identificar os nomes dos animais representados nas figuras e, posteriormente, deveria ocorrer uma classificação por agrupamento ou separação, de acordo com características semelhantes ou diferentes dos animais representados pelas imagens. Essa atividade, da qual participamos, foi filmada (duração de aproximadamente 30 minutos) com a autorização dos familiares e da instituição escolar e, em seguida, transcrita e transformada em episódios analíticos apresentados a seguir.

³⁴ Dentre eles a proibição de sair de casa por membros de organizações criminosas pertencentes a comunidade onde o aluno mora (Dados coletados em entrevista aberta com a professora do atendimento educacional especializado e nas falas do próprio aluno registradas em diário de campo).

Iniciamos apresentando as imagens dos animais para o aluno e fazendo a seguinte pergunta “O que é isso?”, de imediato Rafael afirmou que são animais e diz o nome de cada um deles com muita agilidade. A única dificuldade encontrada no reconhecimento das figuras foi em relação a distinção entre o leão e o tigre. Nesse momento, o aluno apresentou dúvidas, demonstrando claramente o medo de errar a resposta, o que nos levou a fazer a primeira intervenção conforme o registro abaixo:

Pesquisadora: O que é isso?

Aluno: Um leão. (Mas a imagem era de um tigre)

Pesquisadora: Esse é um leão? Presta bastante atenção, olha. - E agora?

(A pesquisadora mostra a foto do leão ao aluno)

Aluno: É leoa (após reconhecer o leão, o aluno diz que o tigre é a leoa).

Pesquisadora: Esse é leão e esse é leoa? - Por quê?

Pesquisadora: Qual a diferença do leão para a leoa?

Aluno: Eles, eles são iguais. (O aluno demora a responder, pensa e gagueja, está confuso, demonstra um pouco de nervosismo nessa hora)

Pesquisadora: - Eles são iguais? - Olha dá mais uma olhadinha...

Aluno: - Eles não são iguais não (o aluno responde sem olhar para as figuras).

Isso! - E esse (imagem do tigre)?

Aluno: - Uma leoa.

(Episódio registrado em videogravação, 02/07/2015)

Baseados em Vygotsky (2009), compreendemos que nesse episódio o educando encontra-se no estágio inicial do processo de formação de conceitos – imagem sincrética, mais precisamente na fase de escolha ao acaso, uma vez que o aluno responde que os animais são iguais e ao ser questionado novamente ele diz que eles não são iguais (ideia de tentativa e erro). Nessa fase o significado das palavras é uma representação sincrética, relacionado às impressões e percepções do sujeito, embora por vezes essas possam coincidir com o significado utilizado por adultos, apesar de não ser um conceito propriamente dito ainda. Fica evidente também que o aluno compreende o conceito que aquele animal representa (leão), mas não consegue ir além do pensamento concreto, tanto que ele só apresenta duas possibilidades quando é questionado pela pesquisadora, se não for um leão é uma leoa.

Indo mais adiante, foi-lhe pedido para que diferenciasse ou igualasse características tendo como base esses dois animais. Nesse caso, fizemos outra intervenção para conferir se o aluno realmente não sabia distinguir o tigre do leão, ao mencionarmos que era um animal

parecido e que seu nome começava com a letra “T” o aluno respondeu tigre. Porém, optamos por conduzir as questões buscando o que ele poderia nos dizer em relação a diferenciação de gênero anteriormente mencionada (leão-leoa). Trata-se do mesmo episódio, apenas o dividimos em duas partes para facilitar a compreensão do leitor. Vale ressaltar que antes de seguirmos com os questionamentos tivemos que “acalmar” o aluno, mencionando que estávamos ali para aprender mais sobre os animais, para que o medo de errar não afetasse as outras respostas ao ponto destas permanecessem na fase de “tentativa e erro”. Vejamos o diálogo:

Pesquisadora: Por quê? Eu só queria saber por que você acha. Eu só quero saber o que eles têm de diferente (A pesquisadora acalma o aluno, pois ele demonstra preocupação em errar).

Pesquisadora: Esse você disse que é a leoa, não foi?

Aluno: Foi.

Pesquisadora: Qual que é a diferença? O quê que a leoa faz que o leão não faz?

Aluno: Caça.

Pesquisadora: Ela caça? - E o leão?

Aluno: Caça.

Pesquisadora: Então, como é que a gente sabe quando é leão e quando é leoa?

Aluno: Ela tem outro. Tem outro.

Pesquisadora: - A leoa tem o quê?

Aluno: - Outro. O leão não tem. Não tem filhotes, filhotinhos.

Pesquisadora: Ah filhotes. - Ah, então a diferença é que a leoa tem filhotinhos?

Aluno: - Sim. O leão não tem.

(Episódio registrado em videogravação, 02/07/2015)

A partir desse registro, podemos inferir que Rafael não ficou limitado apenas às características perceptíveis das figuras, pelo contrário explicou a diferença de gênero entre os animais a partir de suas experiências. Essa mesma relação ocorreu com a figura da galinha e da vaca, nas quais o aluno também mencionou a presença de filhotes. Para chegar até a resposta ele precisou passar por operações psicológicas que não são simples e que de acordo com Vigotski exigem “[...] uma atividade intensa e complexa (operação com palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam” (VIGOTSKI, 2009, p.168).

Embora à primeira vista a resposta de Rafael aparente ser um conceito, acreditamos estar diante de um complexo, pois em outro momento ao agrupar os animais o aluno não consegue operar com a análise e síntese do conceito a ponto de colocar o gênero masculino

dos animais mencionados no grupo dos mamíferos, por exemplo. Segundo Abreu (2006), isso representa um pensamento coerente e objetivo, um rascunho mental do conceito. Aliás, os experimentos do próprio Vigotski demonstraram que, nesse estágio de desenvolvimento do pensamento, os itens escolhidos diferenciam-se em algumas características, ao passo que se complementam em outras, formando assim uma coleção. É uma fase do pensamento por complexos (estágio da elaboração conceitual) em que os objetos são agrupados em meio às funcionalidades que vão sendo aprendidas ao longo da experiência e das interações culturais da criança (VIGOTSKI, 2009; VEER; VALSINER, 2009).

Assim, ao colocar esses animais apesar de suas diferentes características (leoa e galinha, por exemplo) no mesmo grupo, o aluno demonstra que para ele todos esses itens poderiam estar em um mesmo conjunto: animais que tem filhotes. Ou seja, ao caracterizar que a diferenciação entre leão e leoa é a capacidade da fêmea ter filhotes, Rafael estabelece essa imagem como núcleo e a partir disso vai associando outros animais que “exercem a mesma função”.

Esse episódio também nos mostra um ponto crucial do processo de elaboração conceitual: o estímulo por meio da mediação. Ao perguntar sobre as diferenças entre os animais a pesquisadora estimula o pensamento do aluno. Portanto, ao invés de aceitar a resposta errada como definitiva e dizer “ele não sabe”, o professor pode intervir, fazendo com que o aluno comece a expor o rascunho do conceito, saindo da escolha ao acaso que permeava suas respostas no início da prova. De acordo com Vigotski (2009), o meio deve “provocar” o desenvolvimento do intelecto, pois

[...] onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com um extremo atraso (p. 171).

Dessa maneira, na tentativa de mediar o processo de formação de conceitos de Rafael, estimulando seu desenvolvimento conceitual, seguimos com os questionamentos com base em novas exigências. Para isso utilizamos a imagem de três animais diferentes – o passarinho, o coelho e o leão e pedimos a descrição de semelhanças e diferenças:

Pesquisadora: - É um passarinho né? - Ele vive aonde?

Aluno: - No ninho.

Pesquisadora: No ninho. E depois? Ele faz o quê? Onde ele vive?

Aluno: - Na terra.

Pesquisadora: - Na terra? Ele vive na terra, assim no mato igual o coelho?

Aluno: - Na terra, nas árvores.

Pesquisadora: - Então ele faz o quê?

O quê que ele faz de diferente do coelho e do leão?

Aluno: - Fica andando.

Pesquisadora: Ele fica andando e mais o quê? Como é que ele se locomove?

Ele anda?

Aluno: Ele voa.

Pesquisadora: Ele voa. Muito bem!

Então o quê que tem de diferente entre o coelho, o leão e o passarinho?

Aluno: Eles não voam e o passarinho voa.

Pesquisadora: Muito bem! O coelho e o leão não voam, mas o que eles têm de igual?

Aluno: Nada!

(Episódio registrado em videogravação, 02/07/2015)

A última resposta de Rafael nos remete aos estudos de Vigotski sobre semelhanças e diferenças entre conceitos, nos quais ele afirma que o sujeito se apropria das diferenças com mais facilidade do que das semelhanças, pois as últimas exigem uma maior capacidade de generalização e uma estrutura de conceitualização para todos os objetos semelhantes, o que dificulta a tomada de consciência da semelhança – os dois animais destacados são mamíferos (VIGOTSKI, 2008). Ainda no recorte apresentado, podemos observar mais uma vez a intervenção mediadora da pesquisadora, uma vez que ao notar a dificuldade do aluno em apresentar as características dos animais, lhe dá pistas que facilitam a compreensão do conceito de locomoção e o conduz a outras respostas. De igual modo, as pistas também ajudam o pesquisador a compreender como o aluno vem estruturando seu raciocínio conceitual, ao ponto de direcionar as questões e conduzir a dinâmica investigativa por outro caminho. Os registros a seguir ilustram essa afirmação:

Pesquisadora: - Então quando eles são pequeninhos, eles fazem como para comer?

Aluno: - Caçam. A leoa caça.

Pesquisadora: - Ah entendi, a leoa caça. - Então é diferente do bebezinho. - O bebezinho faz o quê?

Aluno: - Mama. Igual o gato. Igual o gato mama na gata.

Pesquisadora: - Ah é! - Então vamos conversar sobre isso [...] Gato você já falou que mama, né?

Aluno: - É.

Pesquisadora: - E tem algum outro animal que mama também?

(o aluno passa a citar animais que mamam como o macaco, o coelho, o tigre)

Pesquisadora: Muito bem! Então nós vamos conversar sobre esses animais aqui. O quê todos esses animais tem de igual? Como você já falou, todos eles fazem o quê?

Aluno: Mamam.

Pesquisadora: E os outros?

Aluno: Mamam.

Pesquisadora: O que eles têm de igual é que eles mamam né? Muito bem! E o que todos os animais quando mamam são?

Aluno: São animais.

Pesquisadora: São animais e eles mamam, mas são animais o quê? [...]

Aluno: Aquáticos.

Pesquisadora: Aquático quando mama?

Aluno: Não.

Pesquisadora: Aquático é o quê?

Aluno: É quando nada.

Pesquisadora: Muito bem é quando nadam e quando mamam é o quê? Começa com “ma”, vamos lá...

Aluno: É... (demonstra não lembrar, esboça responder, mas prefere não falar)

Pesquisadora: Os animais que mamam são mamíferos, tá bom?

(Episódio registrado em videogravação, 02/07/2015)

Como podemos depreender, no episódio apresentado, Rafael começa a nos dar mais informações sobre o que ele já apreendeu dos conceitos, além de selecionar as imagens em um grande grupo de objetos (iniciamos com a figura individual, depois 3 figuras de animais e agora o aluno opera com todas as 16 imagens dispostas). Igualmente identifica a semelhança conceitual das figuras generalizando-as. Por meio da mediação da pesquisadora, o aluno também demonstra conhecer o conceito aquático. Apenas essa resposta não nos permite definir se o aluno de fato já está abstraindo os traços presentes e sintetizando-os em um conceito propriamente dito, ou se ainda estamos frente a um complexo – na fase do pseudoconceito. Para refletir sobre estes aspectos as palavras de Vigotski (2009) são sensatas:

O conceito “em si” e “para os outros” se desenvolve na criança antes que se desenvolva o conceito “para si”. O conceito “em si” e “para os outros”, já contido no pseudoconceito, é a premissa genética básica para o desenvolvimento do conceito no verdadeiro sentido da palavra. Assim, o pseudoconceito [...] é uma ponte lançada entre o pensamento concreto-metafórico e o pensamento abstrato da criança (p.199).

Já na análise de Fontana (2005), “o que acontece é que, após passar por esse modo de pensar, a pessoa tende a se concentrar primeiramente nas relações de classe entre os objetos e não na maneira pela qual eles interagem nas situações reais imediatas” (p.18). Então, mesmo

não dando a resposta esperada (mamíferos), o aluno nos apresenta outro possível esquema conceitual. Consideramos todo esse processo muito mais avaliativo, em uma proposta de construção de conhecimento com o aluno, do que a resposta final.

No final do episódio a pesquisadora apresenta o conceito de mamífero. Ao longo da prova a compreensão do mesmo vai sendo construída junto com o aluno, até o momento em que ele responde que os animais que mamam são mamíferos. Essa atitude fez com que Rafael utilizasse essa palavra em outros momentos da prova, bem como contribuiu para que ele ficasse mais a vontade para expor seus pensamentos e perder o medo de errar, fazendo diversas inferências que apontavam conceitos cotidianos.

Dando continuidade, nossa pesquisa mostrou que a formação de conceitos científicos e cotidianos se dá na e pela inserção social, as quais necessitam de interações e mediações (PLETSCH; OLIVEIRA, 2015). Nessa perspectiva, compreender os processos de elaboração conceitual pode nos indicar pistas sobre os caminhos pedagógicos a serem desenvolvidos junto aos alunos com deficiência intelectual. Com base nesse pressuposto, selecionamos mais recortes da prova de investigação de conceitos realizada com Rafael que dão continuidade as reflexões anteriores e mostram a “chegada” do aluno ao conceito propriamente dito. Em outras palavras, os episódios apresentados a seguir indicam o caminho de Rafael até a apropriação conceitual.

Pesquisadora: [...] Presta atenção, eu sei que o barulho incomoda vamos recomeçar. Aquáticos são animais que fazem o quê?

Aluno: Nadam.

Pesquisadora: Ah eles nadam. Aquáticos são os animais que nadam?

Aluno: Sim. O peixe nada.

Pesquisadora: Então vamos pegar esses animais. O Peixe...

Aluno: O jacaré nada, não nada?

Pesquisadora: Jacaré. Qual mais aqui que nada?

Aluno: Só.

Pesquisadora: Só? A tartaruga nada?

Aluno: - Não. Ela tem filhotes na terra.

Pesquisadora: Ah, entendi [...], então vamos conversar sobre esses dois. O quê eles tem de igual?

Aluno: Aquáticos.

Pesquisadora: São aquáticos muito bem! O peixe vive aonde?

Aluno: No mar.

Pesquisadora: - E esse? (aponta o jacaré)

Aluno: No mar também.

Pesquisadora: Só no mar que o jacaré vive?

Aluno: Na terra.

Pesquisadora: Ah, então o jacaré é um animal que nada e vive na terra?

Aluno: É.

Pesquisadora: Então ele é um animal o quê?

Aluno: [...] Ele ataca quando... Ele ataca.
Pesquisadora: É? Então ele é um animal que vive na água e?
Aluno: Na terra.
Pesquisadora: E qual é o nome que dá?
Aluno: Não sei o nome.
Pesquisadora: Você sabe sim, você acabou de falar.
Aluno: É aquático?
Pesquisadora: Animais aquáticos. Esse aqui é aquático? (Mariana mostra o peixe).
Aluno: É.
Pesquisadora: Por quê?
Aluno: Porque ele vive no mar.
 (Episódio registrado em videogravação, 02/07/2015)

Nesse momento, apesar do barulho dos colegas que estavam no intervalo, Rafael esforça-se para continuar atento a atividade, demonstrando não ter perdido o interesse na mesma. O episódio enfatiza a correta utilização do conceito “aquático” mais uma vez pelo aluno ao apresentar os animais que nadam e vivem na água/mar como animais aquáticos. Trata-se de um conceito potencial que, anteriormente, ele já tinha utilizado em um episódio que perguntávamos sobre os mamíferos. Dessa vez, Rafael não só responde corretamente, como também reúne os animais a partir de um atributo comum e depois os generaliza em um conceito. De acordo com Vigotski (2009) é uma fase de transição do pensamento. De qualquer forma, a utilização das palavras na resposta elucida que o aluno está no caminho para apropriação conceitual. Caminho que pode ser exemplificado na seguinte fala do aluno “*A borboleta é aquele animal que antes é lagarta, ela fica no casulo e depois vira borboleta com asas*”. O processo de elaboração conceitual, aqui apresentado por Rafael, assemelha-se a metamorfose da borboleta; possui estágios e fases, e, sobretudo, precisa de tempo e de estímulo para “ganhar asas”. A frase ilustra também o pensamento de Vigotski (2009; 2012) ao afirmar que os conceitos autênticos só amadurecem na adolescência, apesar de se iniciarem na infância.

Com isso, depreendemos que a mediação da pesquisadora contribui para que o aluno dê indícios de um novo conceito que está em processo de apropriação, uma vez que além de apresentar o conceito aquático ele menciona que um dos animais também vive na terra. Observamos também que o aluno já desenvolveu a capacidade de categorizar os animais como mamíferos, aquáticos ou terrestres, embora em alguns momentos ele utilize as categorias de maneira incorreta. A partir desse momento da prova, Rafael corrobora com a ideia de que o papel do outro (seja ele um sujeito ou um objeto) é fundamental para a aprendizagem (VIGOTSKI, 2012). Sendo assim, o professor deve atuar como um mediador do processo de ensino e aprendizagem, de modo a encontrar estratégias que impulsionem o

desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos educandos (OLIVEIRA; RUIZ, 2014).

Logo, no processo de formação de conceitos a mediação desempenha um papel decisivo, pois ela resgata as significações internalizadas pelos sujeitos a partir das vivências culturais. O mediador deve articular estratégias de ensino planejadas que propiciem o aperfeiçoamento das funções psicológicas superiores. De acordo com Pletsch (2010) e Pletsch; Oliveira (2013) a mediação deve se tornar uma referência para a prática pedagógica voltada para alunos com deficiência intelectual, uma vez que possibilita a execução de tarefas por todos, com o auxílio de recursos concretos e simbólicos que auxiliam a construção e internalização dos conceitos científicos.

Em outros temas, concordamos com as autoras e afirmamos que as ações pedagógicas, dirigidas aos sujeitos com deficiência intelectual, precisam ser repensadas de modo a favorecer um ensino pautado não só no concreto, mas que visem alcançar formas abstratas de construção do pensamento, propiciando assim o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores e a formação de conceitos científicos. Para que esse objetivo se cumpra, a ação do professor, através da mediação pedagógica, “[...] precisa ser direcionada para a organização de conteúdos que possibilitem ao aluno exercitar seus processos mentais, proporcionando diferentes níveis de desenvolvimento” (GARCIA, 2012, p.79).

Seguindo com a exposição dos episódios em diálogo com as reflexões sobre a mediação pedagógica, observamos a chegada de Rafael ao conceito propriamente dito, isto é, a apropriação conceitual do aluno. A saber:

Pesquisadora: O sapo e a tartaruga. Então tá vamos lá [...]

Aluno: A tartaruga vive na terra.

Pesquisadora: Vive na terra. E o sapo?

Aluno: Na terra também.

Pesquisadora: Na terra também? Só na terra que o sapo fica?

Aluno: Na água, no lago.

Pesquisadora: Muito bem! Então a tartaruga ela é um animal o quê?

Aluno: Terrestre.

Pesquisadora: Terrestre. E o sapo?

Aluno: Aquático?

Pesquisadora: Aquático, certo. E ele também vive na terra?

Aluno: Vive. Ele também é terrestre

Pesquisadora: Igual o quê?

Aluno: Igual o jacaré. Ele é assim ó grande (mostra com as mãos o tamanho). Ele morde? Ele morde?

Pesquisadora: Acho que morde sim (risos).

(Episódio registrado em videogravação, 02/07/2015)

O episódio retrata, entre outros aspectos, que Rafael passa a ter consciência do conceito, ao ponto de relacionar a imagem de um animal aquático e terrestre (sapo) com a de outro animal que também possui essas duas definições conceituais (jacaré). É importante ressaltar que no início da prova o aluno foi apresentado ao conceito de terrestre pela pesquisadora, uma vez que ele demonstrava não ter se apropriado deste e que o episódio agora apresentado ocorreu no final do teste, aproximadamente 25 minutos depois. Então, podemos dizer que a mediação ao longo da prova estimulou a memória, concentração, linguagem - processos psicológicos superiores - do aluno, contribuindo para que ele se apropriasse do sentido e do significado do conceito. Além disso, destaca-se também que ao questionar o aluno sobre o fato do animal ser aquático e terrestre e por isso parecer com outro animal, a pesquisadora estava se referindo a tartaruga - imagem que estava sendo observada nesse episódio. No entanto, Rafael foi além fazendo a comparação com um animal que havia sido observado em outro momento (o jacaré), demonstrando assim ter abstraído e sintetizado os elementos contidos nessa conceitualização (aquático e terrestre), apropriando-se de fato. Por isso o aprendizado escolar é considerado tão importante, visto que a mediação do outro (nesse caso pesquisador) influencia no desenvolvimento da elaboração conceitual e na tomada de consciência pelo sujeito de seus próprios processos mentais (FONTANA, 2005; VIGOTSKI, 2012b).

Para finalizar a exposição dos episódios da prova de Lúria, apresentamos um momento em que Rafael demonstra a inter-relação entre os conceitos cotidianos e científicos. Vejamos a seguir:

Aluno: [...] Esse vive na mata (aponta figura do elefante) e a girafa vive no zoológico.

Pesquisadora: Ah a girafa vive no zoológico, você já viu uma girafa?

Aluno: Sim quando eu fui no zoológico eu vi uma girafa.

Pesquisadora: Ah entendi, e a girafa vive só no zoológico?

Aluno: Não na mata também

Pesquisadora: Ah então os dois vivem na mata, isso é igual ou diferente?

Aluno: Igual.

Pesquisadora: E o que eles tem de diferente?

Aluno: O elefante gosta de comer folhas e joga água.

Pesquisadora: E a girafa?

Aluno: Gosta de comer frutas.

Pesquisadora: Muito bem. E onde o elefante vive?

Aluno: Na terra ele é terrestre.

Pesquisadora: E a girafa?

Aluno: Terrestre também.

Pesquisadora: Muito bem Rafael.

(Episódio registrado em videogravação, 02/07/2015)

Nesse episódio observamos a força das experiências cotidianas no processo de elaboração conceitual (“a girafa vive no zoológico”) e a importância de compreendermos nossas estratégias pedagógicas enquanto práticas que ocorrem de forma dialógica. Isto é, não podemos desconsiderar as especificidades dos participantes, tampouco os conceitos cotidianos que estes trazem para a escola, pois é a partir desses que, como professores, devemos buscar a intervenção necessária para a aprendizagem de novos conceitos e conhecimentos. Podemos ilustrar essa afirmação nas falas de Rafael.

Sob estes aspectos, acreditamos que o professor deve pensar em atividades que ressaltem a forma como o aluno elabora o seu pensamento, o que ele já consegue compreender conceitualmente e quais as intervenções que devem ser realizadas para que ele internalize um novo conceito e atinja outro nível no desenvolvimento. De igual modo possibilitar a compreensão do processo transitório entre conceitos cotidianos e científicos (generalização e abstração) é uma prática fundamental que deve ser utilizada através da mediação pelos professores, para que o aluno possa assimilar a estrutura conceitual dos conhecimentos difundidos pela escola. Nesse cenário, as palavras de Braun; Nunes (2015) são esclarecedoras:

Pensar como organizar o processo de ensino para um aluno com deficiência intelectual, de modo que este seja desafiado a elaborar e a ampliar seus conceitos, a utilizar novos termos ao falar sobre objetos e eventos e a definir seus significados, internalizando-os, é uma condição para o desenvolvimento (p.77).

Diante das considerações apresentadas, bem como as reflexões acerca das provas de Luria realizadas com o aluno, consideramos a mediação docente por meio da interação e da linguagem de enunciados claros como principal ferramenta na escolarização de alunos, em especial daqueles com deficiência intelectual. Nesse sentido, reforçamos a importância da intencionalidade do fazer pedagógico a partir de algumas cenas registradas em diário de campo.

Dito isso, destacamos um registro da aula de Geografia – A administração do município e o governo municipal. Nessa aula, observamos a capacidade do aluno em copiar o

conteúdo da atividade ditada, porém devido a extensão do texto e a pressa do professor para concluir o conteúdo, a aula se tornou massante/cansativa e o aluno se perdeu em alguns momentos, conforme o registro coligido abaixo.

O professor está ditando a atividade, nesse momento podemos observar que vários alunos já pararam de copiar, pois estão perdidos. Rafael se esforça para seguir o ritmo do professor, mas se perde então ele diz *“Tio repete, eu não consegui copiar”* e Eduardo responde *“Vai ficar comigo depois então [na hora do intervalo], não vai fazer corpo mole porque a tia tá aqui”*. O professor não se dá conta de que a atividade não contempla todos os alunos, por mais que Rafael consiga copiar, a extensão do texto o deixa confuso. Nesse momento observamos que outro aluno menciona para o professor que se perdeu e ele repete. Em um determinado trecho Eduardo percebe que os alunos estão com dificuldade e ao invés de ditar escreve no quadro. Um terceiro aluno observa que Rafael compreende melhor quando o professor dita mais devagar ou coloca no quadro e diz: *“Agora você copia Rafael”*. O professor volta a ditar e notamos que outro aluno desistiu de copiar *“Eu não consigo copiar, eu me perdi, o tio fala rápido”*. A escrita do texto é longa e os alunos “se perdem” ao longo do caminho, inclusive Rafael (Registro em diário de campo coletado em agosto de 2015).

O aluno demonstra interesse em aprender, apesar da dificuldade em acompanhar o ritmo do professor. Observamos diversas vezes o mesmo perguntando sobre as palavras que não compreendeu, mesmo quando outros alunos desistem de copiar Rafael continua buscando concluir a atividade. Mais uma vez, destaca-se a necessidade de ajustes ou adaptações no fazer pedagógico, valorizando, assim, as especificidades e possibilidades de todos os alunos, dentre eles Rafael.

A este respeito, ressaltamos que o professor de Rafael, aqui chamado de Eduardo, não possui uma formação voltada para atender as demandas da escolarização de pessoas com deficiência, além disso, em suas falas, registradas por meio de entrevistas, evidencia que apesar de gostar do aluno, não acredita na sua capacidade de acompanhar o desenvolvimento da turma. Nessa direção, pesquisas como as de Pletsch (2014c) destacam que:

[...] faz-se necessário garantir na formação inicial dos nossos discentes (futuros professores) e continuada de professores (daqueles que já atuam no magistério) fundamentos teóricos articulados com ações práticas a fim de que tenham condições de impulsionar processos de ensino e aprendizagem criativos e significativos aos alunos com deficiências e aos demais. [...] Essas e outras medidas relacionadas às condições de trabalho dos docentes e à infraestrutura das instituições escolares certamente colaborarão para a melhoria das práticas educativas e dos indicadores de aprendizagem em nosso país (p.16).

Em outra atividade da aula de Geografia, os alunos recebem dois mapas – o da região metropolitana do Rio de Janeiro e o do Brasil. O primeiro mapa possui legendas que com números referentes a cada cidade e o aluno precisa reconhecer no mapa as cidades a partir das legendas e pintá-los. No segundo mapa o aluno deve localizar as regiões do Brasil e pintar os Estados de cada região de cores diferentes, conforme orientação do professor. Vejamos como ocorreu a intervenção pedagógica nessa atividade:

O aluno inicia a atividade do mapa[1]. Após observar o mesmo Rafael me pede ajuda com a atividade. Dessa vez o professor concorda, pois a turma está muito agitada e ele mal conseguia ouvir as dúvidas do aluno, tampouco repetir as orientações para Rafael [qual era a cor de cada região, etc]. Início assim a mediação da atividade, pedindo que o aluno aponte no mapa o Rio de Janeiro e depois Mesquita local onde ele mora. Por último escolhi Nova Iguaçu dizendo que era o local onde eu morava [precisava saber se ele conseguia ler os nomes das cidades e Estados e se conseguia compreender e abstrair a relação entre os números da legenda]. Além de responder Rafael fazia comentários sobre as cidades que conhecia seja pessoalmente ou pela televisão [...]. Após esse momento, Eduardo pergunta de qual cidade se trata o nº 2 e Rafael responde Belford Roxo. O professor nada comenta, talvez por não ter escutado que foi ele o primeiro a responder, mas o aluno demonstra que queria agradar o professor e fica mostrando a atividade para ele com olhar de admiração. O docente dá novas orientações pedindo que os alunos prestem atenção para memorizar e afirma que essa parte é a mais importante, pois é para pintar o mapa[2] de acordo com as legendas das regiões que eles copiaram no caderno. *“No centro oeste, por exemplo, é para pintar de amarelo, mas dentro dessa região tem um quadrado que não é para pintar”*. Rafael procura e aponta no mapa o quadrado eu aceno positivamente com a cabeça. O professor avisa que eles vão pintar Goiás, mas que o quadrado é o Distrito Federal e eles não vão pintar dessa cor. Rafael reconhece todas as cores e faz a atividade corretamente, sempre me olhando como quem busca um sinal de aprovação. Seguindo com a atividade, os Estados da região Norte devem ser coloridos de verde, o aluno coloca o dedo no estado do Amazonas e tenta ler o nome do mesmo. Ao observar o aluno lendo, questiono o mesmo sobre quais os outros Estados que fazem parte da região Norte e ele menciona *Roraima, Amapá [...]*. Aos poucos com pequenos ajustes e pistas o aluno vai concluindo a atividade, Rafael está orgulhoso de seus acertos e de sua capacidade, ao final corre para mostrar ao professor o resultado (Registro em diário de campo coletado em agosto de 2015).

Nesse registro, fica evidente a importância da intervenção pedagógica, bem como da valorização das experiências cotidianas dos alunos para a apreensão do conteúdo curricular. Além disso, a intervenção que, inicialmente, poderia ser julgada como simples, revelou que a crença positiva e a mediação da pesquisadora focando nos conhecimentos que Rafael trazia foram essenciais para a aprendizagem e apropriação dos conceitos desejados. A atividade também proporcionou uma mudança atitudinal do aluno, visto que ao notar que aprendeu quis logo contar para o professor, ciente e orgulhoso da sua capacidade.

Para finalizar, a partir dos dados de pesquisa aqui apresentados, podemos afirmar que nesse movimento intencional, ao oferecer condições educacionais para que os sujeitos com deficiência intelectual apreendam os conceitos científicos, por meio da intervenção mediada, o professor propicia o desenvolvimento.

Sobre estes aspectos, apresentamos neste capítulo reflexões que nos ajudam a construir novos caminhos para o desenvolvimento de Rafael e de tantos outros alunos que aprendem apesar das contradições ainda presentes na cultura escolar. Em outras palavras, a partir de intervenções mediadas é possível oferecer novas possibilidades de apropriação conceitual aos alunos sejam eles com ou sem deficiência. A este respeito esperamos que nossa pesquisa possibilite novas reflexões para a produção científica na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe dizer, portanto, que passamos a ser nós mesmos através do outro (VIGOTSKI, 2012b, p.149)³⁵.

Ao iniciarmos esse trabalho já sabíamos da importância de ampliar nossos estudos sobre as práticas pedagógicas voltadas para alunos com deficiência intelectual, uma vez que este dado já havia sido sinalizado em nossa pesquisa monográfica defendida no curso de Pedagogia. Dados semelhantes têm sido constantes nas pesquisas do Grupo de Pesquisa “Observatório de Educação Especial e inclusão educacional: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem”. Nessa perspectiva com o propósito de encontrar possíveis pistas sobre como trilhar em nosso fazer pedagógico um caminho que contemple possibilidades de aprendizagem para todos, nos aproximamos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski.

Engana-se quem pensa que ao iniciarmos o estudo dessa perspectiva teórica encontramos todas as respostas. Pelo contrário, foram muitas as perguntas. Nesse prisma, encontramos na abordagem do autor inúmeras possibilidades de diálogo sobre o processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo, sobre as possibilidades de desenvolvimento. Dessa maneira, após dessas reflexões, debruçamo-nos para o que a nosso ver é a questão que mais tem incomodado docentes na contemporaneidade: Como avaliar?

A partir desse questionamento inicial, delineamos o objetivo geral desse estudo: analisar os processos avaliativos dirigidos para os alunos com deficiência intelectual matriculados nas redes comum de ensino. Para isso consideramos importante também refletir sobre a aprendizagem dos conteúdos curriculares e/ou conceitos científicos. Pois, se estes não estiverem sendo ensinados, como podem ser avaliados? Com esse novo questionamento, elaboramos um segundo objetivo para a pesquisa: refletir sobre o processo de elaboração e apropriação conceitual em alunos com deficiência intelectual.

Assim, visando atingir os objetivos propostos, nossa investigação pautou-se nos pressupostos do estudo de caso múltiplos (ANDRÉ, 1984; 2005; YIN, 2005). Acreditamos que essa metodologia nos aproximou das relações e construções existentes no interior da sala de aula, valorizando as singularidades dos sujeitos durante o processo de ensino e aprendizagem. Essa lente de aumento em face à realidade da inclusão escolar foi fundamental para o estudo.

³⁵ “Cabe decir, por lo tanto, que pasamos a ser nosotros mismos a través de otros” (VIGOTSKI, 2012b, p.149).

Para conhecer as práticas pedagógicas que estão sendo direcionadas para esses alunos, ao ponto de elucidar as contribuições da avaliação para a formação conceitual, utilizamos os seguintes procedimentos e instrumentos de coleta de dados: observação participante (registro em diário de campo), entrevistas abertas e semiestruturadas e a aplicação de provas padronizadas de avaliação da aprendizagem (HURTADO; GÓMEZ, 1996) e provas de investigação de conceitos (LURIA, 1987).

Cabe ressaltar que a presente pesquisa estava inserida em dois projetos³⁶ distintos que ao longo da coleta de dados mostraram-se complementares. A este respeito, destacamos que apesar dos sujeitos dessa pesquisa pertencerem a realidades educacionais diferentes, nos levaram a um ponto em comum: a mediação pedagógica. Com isso, esta se tornou o núcleo principal de nossas análises. Nesse sentido, destacamos que compreendemos a mediação pedagógica como um processo de significação que por meio da interação e da intervenção contribui na escolarização de alunos, em especial daqueles com deficiência intelectual, ao passo que propicia o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores e a formação de conceitos científicos.

Nessa direção, após a análise de dados verificou-se que, em contraponto a homogeneidade presente na avaliação classificatória, instrumento, na maior parte das vezes, inibidos de práticas inclusivas (VALENTIM; OLIVEIRA, 2013), encontramos nas indicações da avaliação mediada possibilidades de novas formas de apreensão do conhecimento científico para alunos com deficiência intelectual. Conforme sinaliza Anache (2011): “A compreensão do processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência mental requer o rompimento com o paradigma nivelador e a criação de outras formas de ensiná-las” (p.110). Igualmente, enfatizamos que a prática avaliativa deve ocorrer de forma respeitosa com os diferentes tempos de aprendizagem dos alunos. O que não quer dizer “dar cola” ou “fazer por ele” e, sim, intervir de maneira organizada através de estratégias que dialoguem com o currículo em suas diferentes dimensões.

No processo de coleta de dados, também ficou evidente que ao elaborarmos uma avaliação que contemple as especificidades do desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual esta passa a ser também um instrumento mediador do ensino e da aprendizagem. Isto é, à medida que a intervenção mediada do professor revela caminhos para o aluno se

³⁶ Para relembrar: Projeto A – “A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino?” coordenado por Oliveira (2012) e; Projeto B – “A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”, assinado por Pletsch *et al.* (2012), no qual está pesquisa foi financiada (OBEDUC/CAPES).

apropriar de um determinado conceito, a própria avaliação também é mediadora desse processo, sinalizando novas possibilidades.

Dessa maneira, os dados revelaram a importância da mediação e da interação dialógica com o outro para a promoção das possibilidades de aprendizagem e do desenvolvimento humano. Verificamos isso nos episódios analíticos de Carlos e Rafael. As provas avaliativas demonstraram relações significativas da aprendizagem permeada pelo processo de elaboração conceitual nos cotidianos escolares. A este respeito, é pertinente mencionar que nas participações dos alunos nas provas encontramos indícios de efetivas possibilidades de apropriação conceitual e desenvolvimento. Nessa perspectiva, consideramos que observar Carlos e Rafael nas realizações das provas nos indicaram pistas sobre estratégias pedagógicas que podem ser desenvolvidas para alunos com deficiência intelectual.

Na prática, podemos dizer que a mediação ao longo das provas estimulou a memória, concentração, imaginação e linguagem - processos psicológicos superiores – dos alunos, contribuindo para que eles se apropriassem do sentido e do significado dos conceitos trabalhados nas atividades. No caso de Carlos a partir do diálogo e da intervenção sistematizada durante a aplicação das provas, conseguimos valorizar a sua imaginação criadora e a partir desta pensar em atividades que visassem alcançar formas abstratas (representação simbólica) de construção do pensamento e linguagem do aluno. Enquanto no caso de Rafael, ficou evidente que um dos principais aspectos no processo de elaboração conceitual do aluno foi a intervenção mediada. Por conseguinte, outro aspecto frisado na pesquisa é que o mediador deve articular estratégias de ensino planejadas que propiciem o aperfeiçoamento das funções psicológicas superiores.

Partindo desse ponto de vista, na análise dos resultados observamos que a avaliação mediada com suas atividades colaborativas perpassa a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) dos alunos. Do mesmo modo constatou-se que a mediação do outro influencia na tomada de consciência dos sujeitos de seus próprios processos de elaboração conceitual (FONTANA, 2005; VIGOTSKI, 2012b).

Isto posto, acreditamos que a aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual exige o rompimento com critérios niveladores de ensino, buscando formas avaliativas mediadas e intencionais, com atividades capazes de produzir sentidos (para o aluno e não só para o professor), pois assim o aluno passa a significar aquele determinado exercício e adquire o conhecimento. Sob estes aspectos, a pesquisa indicou que a aplicação do conceito de ZDP em diálogo com a mediação pedagógica na sala de aula é imprescindível para uma prática que

se denomine inclusiva, pois o ensino mediado favorece a elaboração conceitual por parte dos alunos com deficiência intelectual e contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, visto que “[...] a aprendizagem é a fonte do desenvolvimento” (SOUZA, 2013b, p.246).

Portanto, enquanto continuarmos dando ênfase à nota do aluno e ao que ele não sabe fazer, ao invés de buscarmos a partir do que ele já faz sozinho - zona de desenvolvimento real o suporte necessário para “atingirmos” a zona de desenvolvimento proximal, que com as devidas mediações propiciam o desenvolvimento potencial, prosseguiremos corroborando práticas que não respeitam às especificidades dos alunos com deficiência intelectual.

Para concluir, verificamos com os resultados da pesquisa que a avaliação mediada atua na zona de desenvolvimento proximal de alunos com deficiência intelectual, criando alternativas que podem vir a propiciar o desenvolvimento de áreas potenciais e compensatórias a partir da apropriação dos conceitos. Igualmente, os resultados da pesquisa indicam que a mediação deve se tornar uma referência para a prática pedagógica voltada para esses alunos. Sendo assim, que possamos aprender com as falas de Carlos e Rafael a trilhar caminhos coletivos para a escolarização, pois o *outro* faz parte de nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAIDD. *Discapacidad intelectual, definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Undécima Edición. Espanha: Alianza Editorial, 2010.

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

ANACHE, A. A aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: desafios para o professor. In: MARTINEZ; TACCA (orgs.). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. Campinas, SP: Alínea, 2011. p.109-138.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Estudo de caso: seu potencial na educação*. Caderno de Pesquisa (59), p.51-54, maio, 1984.

_____. *Etnografia da prática escolar*. Série Prática Pedagógica-Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Série Pesquisa; vol. 13, Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BARBOSA, A. O.; FERENC, A. V. F. *As avaliações externas e suas implicações para a educação básica: uma análise a partir das produções do GT5 da ANPED*. Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, n.3, v2, janeiro a junho de 2014.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora: 1994.

BORGES, R. M. *Avaliação na educação básica, o estado do conhecimento na Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação (1999-2008)*. 169f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2011.

BOTTURA, N. V. Z.; FREITAS, A. P. Avaliação processual do ensino-aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino. In: MONTEIRO; FREITAS; CAMARGO (orgs.). *Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. p.41-58.

BRASIL. *Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. MEC – SEESP, 2001.

_____. *Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais* [2º ed.]. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

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

_____. *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Resolução nº 4. Brasília, 2009.

_____. *Decreto nº 7611*. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em janeiro de 2015.

_____. *Nota técnica nº 04* de janeiro de 2014. Brasília, 2014.

_____. *Saeb*. Disponível em: <http://provaBrasil.inep.gov.br/aneb-e-anresc>. Acesso em janeiro de 2015a.

_____. *O que cai nas provas?* Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/o-que-cai-nas-provas>. Acesso em janeiro de 2015b.

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

_____; NUNES, L. R. O. de P. *A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 21, n. 1, p. 75-92, Jan.-Mar., 2015.

BUENO, J. G. S. “*Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas*”. In: Revista Brasileira de Educação Especial, vol.3. n.5, 7-25, 1999.

CALZAVARA, M. T. S. *As práticas avaliativas e os registros de resultados nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso*. 149f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

CARDOSO, A. P. L. B.; MAGALHÃES, R. C. B. P. *Educação Especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE)*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 25, n. 44, p. 449-464, Setembro-Dezembro. 2012.

CAVALCANTI, L. S. *Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de vygotsky ao ensino de geografia*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

COSTAS, F. A. T. *O processo de formação de conceitos científicos em crianças com necessidades educacionais especiais na 1ª série do ensino fundamental*. 247f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

CRUZ, M. N. da. Imaginação, linguagem e elaboração de conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. *Emoção, Memória, Imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 85-104.

DUARTE, R. *Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo*. Caderno de Pesquisa, n.115, p. 139-154, março, 2002.

ENUMO, S. R. F. *Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar*. Revista Brasileira Educação Especial, Marília, v.11, n.3, p.335-354, setembro-dezembro. 2005.

ESTEBAN, M. T. (org.). *Escola, currículo e avaliação*. 4º ed. – (Série cultura, memória e currículo, v.5). São Paulo: Cortez, 2013.

FACCI, M. G. D.; BRANDÃO, S. H. A. *A importância da mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de alunos da educação especial: contribuições da psicologia histórico-cultural*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008 (produção didático-pedagógica PDE/UEM).

FERRI, C.; HOSTINS, R. C. L. *Práticas de seleção e organização do conhecimento nas escolas regulares e especiais*. Revista Educação e Realidade, jul./dez. 2008.

FICHTNER, B. *Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores*, 2010.

FONTANA, R. A. C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A. L.; GOÉS, M. C. (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993. p.121-151.

_____. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 4 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (Coleção Leitura) – 41ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GARCIA, D. I. B. Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. In: SHIMAZAKI e PACHECO (orgs.). *Deficiência e Inclusão Escolar*. Maringá: Eduem, 2012. p.69-82.

GARCIA, R. M. C. *Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil*. In: Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 52, jan.-mar. 2013.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

_____. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013.

GÓES, M. C. R. de. *A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade*. Caderno Cedes, v.20, n.50, 2000.

_____. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem-cultural. In: OLIVEIRA, M.K; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p.95-114.

_____; CRUZ, M. N. da. *Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski*. Pro-Posições, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006.

HAYDT, R. C. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1997.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 15º ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOSTINS, R. C. L.; JORDÃO, S. G. F. *Política de inclusão escolar e práticas curriculares de elaboração conceitual de alunos público-alvo da Educação Especial*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 23(28). Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II. 2015.

HURTADO; GÓMEZ. *Provas avaliativas utilizadas em Cuba*, 1996.

JANNUZZI, G. M. de. *A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do séc. XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M. de. *Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva*. Psicologia; Sociedade; 16 (1): 37-49; Número Especial. 2004.

_____; Aguiar, A. M. B. de. *O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais*. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 399-416. set./dez. 2012.

KASSAR M. de C. M. *Educação especial no Brasil: Desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade*. In: Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em março de 2012.

_____. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Orgs.). *Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades*. Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 33-76.

_____. Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave: implicações pedagógicas. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). *Estudos na perspectiva de Vygotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. Mercado de Letras. Campinas, SP, 2013b. p. 151-172.

_____. Neurologia e implicações pedagógicas. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. M. (Org.). *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Mercado de Letras: São Paulo, 2013c. p. 95-108.

LAPLANE et al. *Formação de conceitos por crianças com necessidades especiais*. Psicologia em estudo, Maringá, v.15, n.3, p.457-466, jul./set. 2010.

LAZZAROTTI, R. *Boitatá, a cobra que apaga incêndios*. Coleção Festa na floresta. Leitura, 2004.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 13ª ed. (Coleção Educação Crítica). São Paulo: Ícone, 2014.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M; CRUZ, G. B. de. *Aproximando Universidade e escola de Educação Básica pela pesquisa*. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MACHADO, R. S. *Avaliação do potencial de aprendizagem de alunos com deficiência Intelectual*. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2013.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada, In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE S. (orgs). *Colóquio sobre pesquisa em educação especial*. Londrina PR, Eduel, p. 11 -25, 2003.

_____. *Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros*. In: Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos. v. 1., p. 01-10. USC. Bauru, 2006.

MARTINS, H. H. T. de S. *Metodologia qualitativa em pesquisa*. Educação e Sociedade: São Paulo, v. 30, n.2, p. 289-300. 2004.

MARTINS, G. A. *Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil*. RCO – Revista de Contabilidade e Organizações – FEARP/USP, v. 2, n. 2, p. 8 - 18 jan./abr. 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil – História e Políticas Públicas*. 5ª Edição, Cortez Editora, São Paulo, 2005.

MONTEIRO, K. R. A. *Inclusão escolar e avaliação em larga escala: pessoas com deficiência na Prova Brasil*. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2010.

MONTEIRO, M. I. B. et al. Concepção e prática dos professores sobre deficiência: o papel do diagnóstico. In: MONTEIRO; FREITAS; CAMARGO (orgs.). *Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. p. 23-39.

MONTEIRO, A. P. H; MANZINI, E. J. *Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, Jan.-Abr., v.14, n.1, p.35-52, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. de. *A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino?* Projeto de pesquisa (UNESP), 2012.

_____. *Avaliação da condição de alfabetização de estudantes com Deficiência Intelectual no contexto inclusivo*. In: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 23(31). Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II. 2015.

_____. *A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino?* Relatório científico (no prelo), 2015b.

_____; CAMPOS, T. E. *Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência*. Estudos em Avaliação Educacional, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

_____ et al. *Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

_____; RUIZ, D. F. R. *As práticas pedagógicas na área da deficiência intelectual e os processos de ensino e aprendizagem: análise da produção científica nacional*. Revista Plures Humanidades, edição 15, p. 30-51, 2014.

OLIVEIRA, M. C. D. *Avaliação de necessidades educacionais especiais: construindo uma nova prática educacional*. 151f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, M. C. P. *A escolarização de alunos surdos em tempos de educação inclusiva: um estudo do bilinguismo*. 59 f. Monografia (Trabalho de conclusão de curso). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, 2013.

_____; PLETSCH, M. D. A avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em contextos inclusivos. In: PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. (Org.). *Observatório de educação especial e inclusão escolar: balanço das pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense*.

_____ et al. *Elaboração e apropriação conceitual na escolarização de alunos com deficiência intelectual*. In: PLETSCH, M. D; MENDES, G. M. L; HOSTINS, R. C. L. (org.). *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos*. Editora M&M/ABPEE, São Carlos, 2015, p. 55-70.

PADILHA, A. M. L. *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

PASSONE, E. F. K. *Notas psicanalíticas: os discursos contemporâneos acerca da avaliação educacional no Brasil*. Educação e Pesquisa, São Paulo, Ahead of print, nov. 2014.

PENNA FIRME, T. *Avaliação: tendências e tendenciosidades*. Ensaio, v.1, nº2. 1994.

PEREIRA, A. P. S. Pesquisando a aprendizagem da criança em sala de aula na perspectiva histórico-cultural. In: FREITAS, M. T. de A.; RAMOS, B. S. (orgs.). *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. P. 141-158. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: NAU EDUR, 2010.

_____. *A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010)* In: Revista Teias Movimentos sociais processos de inclusão e educação. v. 12, n. 24, p. 39-55. jan./abr. 2011.

_____. *Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense /RJ*. Ciências Humanas e Sociais em Revista. RJ, EDUR, v. 34, n.12, jan / jun, p. 31-48, 2012.

_____ et al. *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*. Projeto de Pesquisa em rede (UFRRJ, UDESC, UNIVALI), 2012.

_____. *Notas de Aula*. Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar: Disciplina Educação Especial. UFRRJ/IM, 2013.

_____. *A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013)*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (81). Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem, 2014.

_____. *Posfácio: O que mudou na escolarização de pessoas com deficiência intelectual desde a implementação do AEE?* In: PLETSCHE, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. 2ª edição. Rio de Janeiro: NAU, p. 249-261, 2014a.

_____. Formação docente em tempos de inclusão escolar: em foco as práticas do atendimento educacional especializado. In: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, G. N. da L.; PIRES, J. (org.). *Caminhos para uma Educação Inclusiva – políticas, práticas e apoios especializados*. Ideia, João Pessoa, 2014b. p. 115-132.

_____. *Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem*. In: Revista Poiesis Pedagógica, v. 12, nº 1, 2014c.

_____; OLIVEIRA, A. A. S. O Atendimento educacional especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da deficiência intelectual. In: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S. de; MISQUIATTI, A. R. N. (Org.). *Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento*. São Paulo, Cultura acadêmica – Oficina universitária, 2013. p. 61-82.

_____; ROCHA, M. G. de S. da. *A etnografia como abordagem metodológica em pesquisas na Educação Especial*. In: Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.

_____; OLIVEIRA, M. C. P. de. *Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual*. Revista Educação, Artes e Inclusão, v.10, nº 2, p. 125-137, 2014.

_____. *A escolarização de pessoas com deficiência intelectual na contemporaneidade: análise das práticas pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo, 2015 (no prelo).

_____; OLIVEIRA, M. C. P. de; ARAÚJO, D. F. de. *Considerações sobre a escolarização de crianças e jovens com deficiência intelectual no Brasil*. Perspectivas em diálogo: revista de educação e sociedade, v. 2, n.3, p.39-49, 2015.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil* repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, UNB, 2010.

RAIMUNDO, E. *A Avaliação externa e educação especial na rede municipal de ensino de São Paulo*. 190f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação*. 24 ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROCHA, M. G. de S. da. *Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências à luz da teoria histórico-cultural*. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, PPGEDUC, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2014.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN e GOMES. *Compreender e transformar o ensino* – 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, p.295-352, 2007.

SCHUTZ, M. R. R. D. S. *Avaliação escolar como instrumento de mediação da aprendizagem na educação inclusiva: desafios no cotidiano escolar*. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2006.

SENNA, L. A. G. O problema epistemológico da educação formal: a educação inclusiva. In: SENNA, L. A. G. (Org.). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: Editora IBPEX, p.149-170, 2007.

SILVA, M. C. da. *Trajetórias educacionais de crianças com necessidades especiais no município do Rio de Janeiro*. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. 2013.

SILVA, M. C. V. *Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina-PR*. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, 2013.

_____. MELETTI, S. M. F. *Estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: Prova Brasil e ENEM*. In: Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, n. 1, p. 53-68, Janeiro-Março. 2014.

SMOLKA, A. L. B. *O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais*. Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, Abril, 2000.

_____. Comentários do livro (obra comentada). In: *Imaginação e criação na infância* (Org. SMOLKA, A. L. B.). São Paulo: Ática, 2009b.

SMOLKA, A. L. B. et al. *Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco*. Projeto de Pesquisa FAPESP, Campinas, 2008.

SOUSA, G. M. B. *Avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva*. 185f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SOUZA, F. F. de. *Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar*. Tese (doutorado). 277f. Campinas, SP: [s.n], 2013.

_____. Políticas de educação inclusiva: reflexões sobre os impactos no desenvolvimento de um aluno com deficiência múltipla. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). *Estudos na perspectiva de Vygotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. Mercado de Letras. Campinas, SP, 2013b. p. 225-255.

TACCA, M. C. V. R. Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, M. C. V. R. (org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2014. p. 45-68.

TARTUCI, D. et al. *Avaliação e o Atendimento Educacional Especializado*. Poiesis Pedagógica, Catalão-GO, v.12, n.1, p. 67-93, jan/jun. 2014.

TERRA, M. L. *A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual*. 240f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

VALENTIM, F. O. D. *Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar*. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

_____. OLIVEIRA, A. A. S. *Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez. 2013.

VEER, R.D.V; VALSINER, J. *Vygotsky – uma síntese*. 6ª ed. - São Paulo: Editora Loyola, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. MICHAEL COLE et al. (orgs); NETO, J. C.; BARRETO, L. S. M.; AFECHÉ, S. C. (Trad). 7º ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Pensamento e linguagem*. CAMARGO, J. L. (trad.); NETO, J. C. (Rev. Técnica). 4º ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. BEZERRA, P. (trad.). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. *Imaginação e criação na infância* (Org. SMOLKA, A. L. B.). São Paulo: Ática, 2009b.

_____. *Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique* (1995). Madrid: Machado, 2012b.

_____. *Obras escogidas V: fundamentos de defectologia* (1997). Madrid: Machado, 2012.

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3ª Ed. São Paulo: Bookman, 2005.

ANEXOS

Anexo A - Roteiro de entrevista semiestruturada**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES****Dados Gerais para identificação**

Nome do aluno(a): _____

Idade: _____ Sexo: _____ Série: _____

Qual a escolaridade dos pais?

Qual é o trabalho da mãe? E o do pai?

Pais separados?

O aluno frequentou a Educação Infantil? Que níveis?

QUESTÕES

- 1) Com você percebe a relação dos pais com a escola?
- 2) Como o aluno se comporta na escola e em sua sala de um modo geral? Dê exemplos.
- 3) Como você observa o envolvimento do aluno durante as atividades em sala de aula?
- 4) Como você observa a ação do aluno para executar a atividade proposta?
- 5) Quais demandas do aluno você observa na execução de linguagens?
- 6) O aluno apresenta alterações no desenvolvimento neurofisiológico?
Se a resposta for positiva, perguntar o que o professor observa sobre o desenvolvimento do aluno em relação a:
 - a) Comunicação:
 - b) Locomoção:
 - c) Coordenação Motora:
- 7) O aluno recebeu atenção e estimulação educativa adequada e mesmo assim apresenta estas alterações? O aluno recebe algum tipo de apoio pedagógico ou de outro tipo?
- 8) O aluno integra de modo adequado, na leitura, a percepção visual das letras com a percepção auditiva dos fenômenos correspondentes?
- 9) O aluno integra, em um ditado, a percepção auditiva da palavra ditada com o esquema motor de sua configuração gráfica?
- 10) O aluno tem dificuldades para assimilar expressões generalizadas ou associá-las entre si?
Se a resposta for positiva, pedir exemplos.
- 11) O aluno apresenta dificuldades para assimilar o símbolo verbal e os significados como requisito prévio para formular a linguagem interior? (Se a resposta for positiva, pedir exemplos).

- 12) Estas dificuldades influem na compreensão de palavras, frases ou operações, ou ainda na assimilação de um conteúdo ou totalidade, o que perturba a retenção compreensiva dos conteúdos do ensino?
- 13) O aluno apresenta dificuldades para encontrar palavras adequadas, o que o obriga a empregar frequentemente expressões genéricas como questão, assunto, coisa, etc, em sua fala?
- 14) Como o aluno organiza sua linguagem? (Dar opções como: em frases completas, em frases incompletas, há organização sintática, há fluidez, há variedade verbal).
- 15) Como é o vocabulário do aluno ao fazer descrições?
- 16) O aluno faz a relação entre o som e a escrita da letra?
- 17) Como é a capacidade de trabalho do aluno, ou seja, cansa-se com facilidade?
- 18) O aluno se dispersa com facilidade?
- 19) Como você percebe o processamento de informações pelo aluno?
- 20) Quanto aos processos de memorização, como você observa?
 - Ele apresenta (Dar opções sim, não e não sei dizer):
 - a) Memória involuntária?
 - b) Memória voluntária?
 - c) De curta duração?
 - d) De longa duração?
 - e) Memória visual?
 - f) Memória auditiva?
- 21) Como você observa a capacidade do aluno em realizar análise e síntese do conteúdo escolar?
- 22) Como o aluno expressa conceitos?
- 23) Como ele se organiza diante dos objetivos das atividades/tarefas?
- 24) Que conhecimentos, experiência prática e habilidades o aluno traz para a escola?
- 25) Como o aluno aproveita a ajuda do professor e de seus companheiros para a realização das tarefas escolares?
- 26) Na sua percepção, como você observa o aluno em relação ao processo de aprendizagem?
- 27) Em sua opinião, de acordo com suas observações, qual a maior demanda que o aluno apresenta?
- 28) Quais os desafios em seu trabalho pedagógico com o aluno?
- 29) Pedir que o professor mencione qualquer outra característica ou observação de interesse sobre o aluno que, segundo a sua opinião, não tenha sido perguntada.

Equipe PADI (roteiro adaptado pela equipe do RJ)

Anexo B - Termo de livre consentimento – Projeto A**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Trata-se da realização de uma pesquisa em escolas da rede de ensino do Município do Rio de Janeiro, intitulada “A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino?”, e gostaríamos que seu (sua) filho (a) participasse da mesma. Os objetivos da pesquisa envolvem estudo, aplicação e análise de método de ensino para que se efetive a apropriação da leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual, com base na experiência cubana. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitação ou desistência, em qualquer fase dela, fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício para os envolvidos.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que esse processo envolve: a filmagem dos momentos de intervenção com o aluno e posteriormente descrição das etapas da coleta de dados, destacando a divulgação dos resultados para fins científicos, como revistas, congressos e uso de imagem com a **não** identificação do sujeito (identidade preservada).

Eu, _____ com RG _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, autorizo a participar da pesquisa intitulada “A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino?”, a ser realizada na Escola Municipal _____. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá acontecer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome da criança: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através dos telefones (21) 8119-6534, (21) 8897-3276 ou (21) 8013-6300 falar, respectivamente, com Professoras Patrícia Braun, Márcia Marin e Márcia Denise Pletsch, colaboradoras na pesquisa no Rio de Janeiro.

Autorizo,

Data: ____/____/____

(Assinatura do responsável)

Anexo C - Termos de livre consentimento – Projeto B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Pais e/ou responsáveis**

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

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

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

Pesquisador(es) responsáveis:

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

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

Profa. Dra Regina Celia Linhares Hostins – PPGE/UNIVALI

Telefone para contato: (47) 3341-7516

Pesquisador Participante: Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira

Telefone para contato: (21) 981642648

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

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

Riscos e benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

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

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

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

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

Retorno dos resultados da pesquisa aos sujeitos e a instituição

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

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

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

Nome do Pesquisador: Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira

Assinatura do Pesquisador: _____

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

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO

Eu, _____ RG _____
CPF _____ abaixo assinado, concordo que
_____, criança e/ou adolescente pelo qual sou
responsável participe do presente estudo e autorizo a utilização das imagens (fotografias e
vídeos) registradas nas observações e coletas de dados para fins de análise e comprovação dos
propósitos da pesquisa. Fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa, os
procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de
nossa participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer
momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Nome completo: _____

Telefone para contato: _____

Assinatura do Pai, Mãe ou Responsável: _____

Grau de Parentesco com a criança: _____

_____, _____ de _____ de 2014.

Anexo D - Planilha de avaliação PADI

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL				
PADI				
Registro da Avaliação Inicial				
Percepção, coordenação visomotora, Coordenação motora, leitura e escrita, simbolismo, linguagem				
Nome da criança:				
Indicador	RS	RP	NR	OBS
1- Percepção: reconhecimento de figuras (p.5 e 6)				
quadrado				
circunferência				
triângulo				
retângulo				
2- Percepção e Coordenação viso-motora				
Desenha o quadrado com base em suas metades (p.7)				
Copia figuras a partir dos modelos (p.10, p.19-20)				
Traçados retos: palhaço, gato, carro, coelho				
Traçados de riscos: para cima e para baixo				
Traçados de riscos: arredondados				
Traçados de riscos: laços				
Diferenças entre figuras				
Diferenças entre conjunto de letras				
Semelhanças entre figuras				
Semelhanças entre conjunto de letras				
3- Coordenação motora fina (p.11 e 12)				
Cópia das letras				
Cópia da oração				
4- Leitura (p.13)				
Leitura do parágrafo				
Compreensão da leitura realizada				
5- Escrita (p.14)				
palavra monossílaba				
palavra dissílaba				
palavra trissílaba				
palavra polissílaba				
frase				
6- Memória				
memória imediata				
memória após 30 min				
7- Simbolismo				
Reconhecimento da imagem 1				
Acontecimento da imagem 1				
Título para imagem 1				
Reconhecimento da imagem 2				
Acontecimento da imagem 2				
Título para imagem 2				
Reconhecimento da imagem 3				
Acontecimento da imagem 3				
Título para imagem 3				
8- Linguagem				
Compreende as ordens simples				
Compreende ordens complexas				
Comunica seus desejos				
Conta ou narra fatos vividos				
Consegue se comunicar com clareza				
Consegue se comunicar com dificuldades				
Mantém diálogo				

RS - realiza satisfatoriamente
 RP - realiza parcialmente
 CA - realiza com ajuda
 NR - não realiza

Anexo E - Cantiga popular – “A barata diz que tem”**PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL****PADI**Atividade de Intervenção nº D3Data: 13/10/2019**1- ENCONTRAR E CIRCULAR A PALAVRA BARATA:****A BARATA DIZ QUE TEM****Cantigas Populares**

A BARATA DIZ QUE TEM SETE SAIAS DE FILÓ
É MENTIRA DA BARATA, ELA TEM É UMA SÓ
AH RA RA, IA RO RO, ELA TEM É UMA SÓ!

A BARATA DIZ QUE TEM UM SAPATO DE VELUDO
É MENTIRA DA BARATA, O PÉ DELA É PELUDO
AH RA RA, IU RU RU, O PÉ DELA É PELUDO!

A BARATA DIZ QUE TEM UMA CAMA DE MARFIM
É MENTIRA DA BARATA, ELA TEM É DE CAPIM
AH RA RA, RIM RIM RIM, ELA TEM É DE CAPIM!

A BARATA DIZ QUE TEM UM ANEL DE FORMATURA
É MENTIRA DA BARATA, ELA TEM É CASCA DURA
AH RA RA, IU RU RU, ELA TEM É CASCA DURA!

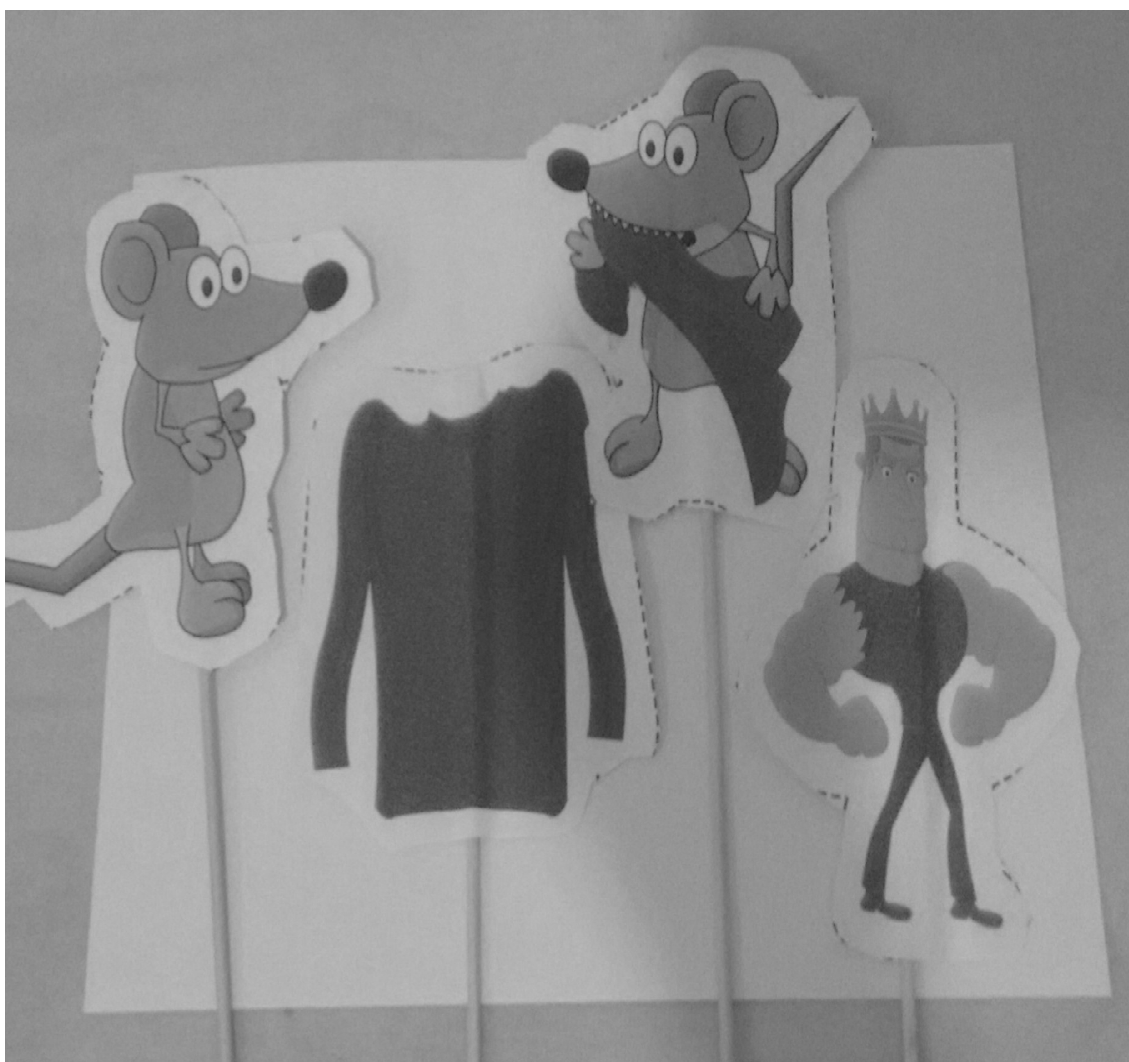
A BARATA DIZ QUE TEM O CABELO CACHEADO
É MENTIRA DA BARATA, ELA TEM COCO RASPADO
AH RA RA, IA RO RÓ, ELA TEM COCO RASPADO!

Anexo F – Música – “Seu Lobato tinha um sítio”

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – PADI PLANO DE INTERVENÇÃO SEMANAL - PIS	
SEU LOBATO TINHA UM SÍTIO IA, IA, Ô! E NESSE SÍTIO TINHA UMA GALINHA, IA, IA, Ô! ERA COCOCÔ PRA CÁ ERA COCOCÔ PRA LÁ ERA COCOCÔ PRA TODO LADO, IA, IA, Ô!	SEU LOBATO TINHA UM SÍTIO IA, IA, Ô! E NESSE SÍTIO TINHA UM CACHORRO, IA, IA, Ô! ERA AU, AU, AU PRA CÁ ERA AU, AU, AU PRA LÁ ERA AU, AU, AU, PRA TODO LADO, IA, IA, Ô!
SEU LOBATO TINHA UM SÍTIO IA, IA, Ô! E NESSE SÍTIO TINHA UMA VAQUINHA, IA, IA, Ô! ERA MU, MU, MU PRA CÁ ERA MU, MU, MU PRA LÁ ERA MU, MU, MU PRA TODO LADO, IA, IA, Ô!	SEU LOBATO TINHA UM SÍTIO IA, IA, Ô! E NESSE SÍTIO TINHA UM PATO, IA, IA, Ô! ERA QUÁ, QUÁ, QUÁ PRA CÁ ERA QUÁ, QUÁ, QUÁ PRA LÁ ERA QUÁ, QUÁ, QUÁ PRA TODO LADO, IA, IA, Ô!
SEU LOBATO TINHA UM SÍTIO IA, IA, Ô! E NESSE SÍTIO TINHA UMA CABRA, IA, IA, Ô! ERA MÉ, MÉ, MÉ PRA CÁ ERA MÉ, MÉ, MÉ PRA LÁ ERA MÉ, MÉ, MÉ PRA TODO LADO, IA, IA, Ô!	SEU LOBATO TINHA UM SÍTIO IA, IA, Ô! E NESSE SÍTIO TINHA MUITOS BICHOS, IA, IA, Ô! ERA MUITO SOM PRA CÁ ERA MUITO SOM PRA LÁ ERA MUITO SOM PRA TODO LADO, IA, IA, Ô!

Anexo G - Jogo da memória com ilustrações e palavras da história

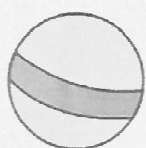
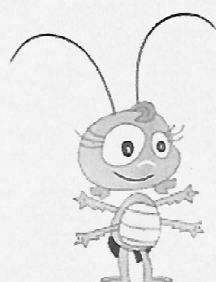


Anexo H - Fantoche de papel

Anexo I - Dominó de palavras com figuras

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL - PADI

NOME: _____

DOMINÓ

B A R A T A

B E X I G A

B I C I C L E T A

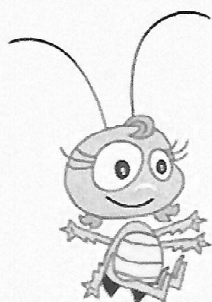
B O L A

B U L E

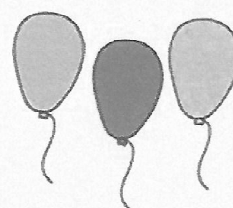
Anexo J - Diagrama

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL - PADI

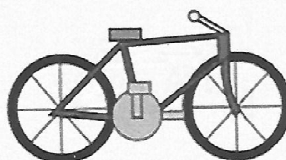
NOME: _____

COMPLETE OS DIAGRAMAS

B	A	R	A	T	A
B	A	R	A	T	A
B	A	R	A	T	A
B	A	R	A	T	A



B	E	X	I	G	A
B	E	X	I	G	A
B	E	X	I	G	A
B	E	X	I	G	A



B	I	C	I	C	L	E	T	A
B	I	C	I	C	L	E	T	A
B	I	C	I	C	L	E	T	A
B	I	C	I	C	L	E	T	A



B	O	L	A
B	O	L	A
B	O	L	A
B	O	L	A



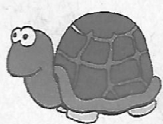
B	U	L	E
B	U	L	E
B	U	L	E
B	U	L	E

Anexo K - Atividade de sondagem de escrita

PADI – Projeto de Alfabetização e Deficiência Intelectual
GEPIS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social

NOME: _____

DATA: 07/07/2014

SONDAGEM DE ESCRITA

T A R T A R U G A



C A V A L O



P A T O



V A C A



R Ã

N O S Í T I O T E M U M
C A V A L O