



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A mediação articulada com uso de tecnologias: O trabalho docente na diversidade

Silvana Souza Silva Alves

Brasília/DF
Março / 2016

SILVANA SOUZA SILVA ALVES

A mediação articulada com uso de tecnologias: O trabalho docente na diversidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte de requisito para obtenção do grau de mestre, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Amaralina Miranda de Souza.

Brasília/DF
Março / 2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

AAL474 m Alves, Silvana Souza Silva Alves
A mediação articulada com uso de tecnologias: o
trabalho docente na diversidade / Silvana Souza
Silva Alves Alves; orientador Amaralina Miranda de
Souza. -- Brasília, 2016.
187 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2016.

1. Diversidade. 2. Mediação articulada. 3.
Trabalho docente. 4. Necessidade Educacional
Específica. 5. Tecnologias. I. Miranda de Souza,
Amaralina , orient. II. Título.

SILVANA SOUZA SILVA ALVES

A mediação articulada com uso de tecnologias: O trabalho docente na diversidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte de requisito para obtenção do grau de mestre, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Amaralina Miranda de Souza.

Aprovada em 30 de março de 2016.

Banca examinadora constituída pelos professores:

Prof.^a Dr.^a Amaralina Miranda de Souza
Universidade de Brasília (UnB) – Presidente

Prof. Dr. Jean-Robert Poulin
Professor Visitantes da Universidade Federal do Ceará - Membro externo
Professor da Université du Québec à Chicoutimi - Canadá (UQAC)

Prof.^a Dr.^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues
Universidade de Brasília (UnB) – Membro interno

Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos
Universidade de Brasília (UnB) – Membro suplente

Dedico este trabalho à minha mãe e ao meu pai (in memoria) por me transmitirem coragem, força e o encanto pela busca do conhecimento. Sem vocês eu não teria conseguido concluir esse desafio!

A todos os meus alunos que me inspiraram na busca de uma escola mais justa e solidária.

AGRADECIMENTOS

Segundo o Tratado de gratidão de São Tomáz de Aquino, o nível mais profundo de agradecimento é o nível do vínculo, é o nível de nos sentirmos vinculados e comprometidos com as pessoas. Nesta trajetória acadêmica, tenho um sentimento de gratidão por muitas pessoas que gostaria de dizer também o quanto sou vinculada e comprometida com todos vocês.

A Deus pela vida e fortaleza: “Eu posso, tudo posso naquele que me fortalece, nada e ninguém no mundo vai me fazer desistir. Eu quero, tudo quero, sem medo, entregar meus projetos. Deixar-me guiar pelos caminhos que Deus desejou pra mim.” (Música: Tudo posso: Celina Borges)

À minha família pelo companheirismo, confiança, compreensão e apoio nessa caminhada que favoreceu a minha construção profissional.

Ao meu pai (*in memoria*) e à minha mãe pelos ensinamentos, pela dedicação, compreensão e por sempre estar ao meu lado em todos os momentos. E principalmente por acreditarem em mim! Sem vocês, não teria sido possível esta conquista.

Ao meu marido e minha filha, pela compreensão na ausência necessária e apoio nos momentos difíceis.

Às minhas irmãs Honorina, Simone e ao meu cunhado Cosme, pelo apoio e incentivo singular.

À minha estimada orientadora professora Amaralina Miranda, pela atenção e acolhimento à minha trajetória profissional e acadêmica nesse processo de construção de significados no trabalho docente diante da diversidade.

Aos meus mestres da graduação da UNEB (Barreiras – Bahia), em especial os professores: Bosco Pavão, Nilza Martins, Marilde Queiroz, Ana Maria Porto, Adriana Amorim e Fátima Benevenuto, por terem contribuído com minha formação humana e profissional. Vocês são inesquecíveis!

Aos meus amigos, por vibrarem comigo em cada conquista.

Aos professores da banca de qualificação do projeto e de defesa do mestrado, pelas contribuições valiosas ao meu trabalho.

A Sandra Campelo pelo apoio e revisão desse trabalho.

Aos participantes da pesquisa que tão solícitamente aceitaram contribuir com o estudo proposto e por partilharem comigo tantos momentos de aprendizado.

GRATIDÃO!!

RESUMO

Esse estudo teve como objetivo geral analisar se a mediação articulada com uso de tecnologias pode contribuir na organização do trabalho pedagógico dos professores da sala regular e Atendimento Educacional Especializado - AEE para favorecer o ensino e a aprendizagem do Estudante com Necessidades Educacionais Específicas - ENEE, na perspectiva da educação para todos. É fato que temos avançado nas leis e discursos sobre a inclusão em detrimento das práticas pedagógicas que atendam as diferentes especificidades presentes na sala de aula, portanto, analisar como estão construídas estas práticas, é fundamental no desenvolvimento do trabalho docente para o atendimento à diversidade presente no contexto escolar. Serviram como referencial teórico o estudo das singularidades do desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1997); dos saberes da prática educativa de Paulo Freire (2014), e das disposições essenciais aos professores nos dias de hoje, apresentadas por Nóvoa (2009). A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso, que permite fazer investigações de um fenômeno da vida real em profundidade, com suas características holísticas e significativas. (YIN, 2010). A pesquisa foi realizada em uma escola pública do Distrito Federal, em uma turma dos anos iniciais, e teve como participantes uma ENEE com Síndrome de Down, incluída na classe regular estudada, seus pais e as duas professoras de ensino regular e de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atendiam a referida estudante. Utilizou-se como estratégias de pesquisa a análise documental, a observação participante e a entrevista semiestruturada. Os resultados obtidos indicam que a mediação articulada acontece por meio da construção do planejamento sistematizado e articulado das professoras, baseado nos princípios éticos e estéticos, com organização do espaço pedagógico, mudança do olhar e da atitude diante da diversidade, para favorecer elaboração de estratégias pedagógicas e seleção de recursos de apoio capazes de atender às demandas educacionais específicas dos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto, ressalta-se a importância dos recursos de baixa e alta tecnologia como apoios fundamentais na mediação da construção do conhecimento, para responder à diversidade de demandas educacionais dos estudantes. Os resultados apontam também para a confirmação de que a construção de práticas pedagógicas para atender à diversidade presente na sala de aula deve ser elaborada pelos professores no movimento de reflexão e ação do seu trabalho cotidiano, através do diálogo orientado por uma postura ética de respeito à singularidade dos seus estudantes.

Palavras-chave: Diversidade. Mediação Articulada. Trabalho docente. Necessidade Educacional Específica. Tecnologias. .

ABSTRACT

The general aim of this study is to examine whether articulated mediation with the use of technologies can contribute to the organization of the pedagogical work of standard class teachers and Skilled Educational Service (SES) to support education and student learning with specific educational needs in the perspective of education for all. It is true that we have advanced in laws and discourses of inclusion at the detriment of teaching practices that meet the different characteristics present in the classroom, therefore analyze how these practices are built is essential in the development of teaching in order to attend the diversity present in the school context. Some reference studies were considered to this research: the singularities of human development in cultural-historical perspective of Vygotsky (1997), knowledge of educational practice of Paulo Freire (2014), and the essential provisions to teachers today, presented by Nóvoa (2009). The methodology used was a qualitative approach through a matter study which allows investigation of a phenomenon of real life in depth with its holistic and meaningful characteristics. (YIN, 2010). The survey was conducted in a public school of Federal District in the beginning of elementary school period, and had as subjects of study, a student with specified educational needs – Down Syndrome - included in a standard class, her parents and two teachers and a Skilled Educational Service teacher (SES). It was used, as a strategy, document analysis, attendant observation and semi-structured interview. The results indicate that coordinated mediation takes place through the construction of systematic and coordinated planning based on ethical and esthetic principles with organization of educational space, changing on the look and attitude of teachers on diversity, favoring the creation of pedagogical strategies to meet the educational needs of all students in the teaching and learning process. In this context, it was emphasized the importance of low and high-tech features such as key in mediating the construction of knowledge to meet the diverse educational needs of students. The results confirm that the construction of pedagogical practices that meet the diversity must be built by the teachers in the reflection of movement and action of their work through dialogues, guided by an ethical stance.

Keywords: Diversity. Articulated mediation. Pedagogical work. Specific Educational Need. Technologies.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Estudantes com necessidades educacionais específicas.	17
Gráfico 2 - Percentual de respondentes que avaliam que o uso das TIC ajuda no processo de ensino aprendizagem do estudante com deficiência.	72
Gráfico 3 - Preparo dos professores para o uso das TIC nas salas de Recursos Multifuncionais do Distrito Federal.	72
Gráfico 4 - Articulação Burocrática.....	109
Gráfico 5 - Planejamento articulado sistematizado	129
Gráfico 6 - Mediação articulada.....	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pontos do registro da mediação articulada dos professores de AEE e sala regular.....	79
Quadro 2 – Pontos ressaltados pelas professoras durante o planejamento e sua retroalimentação.....	83
Quadro 3 - Relação entre objetivos e instrumentos	90
Quadro 4 - Quantitativo de alunos por turma	91
Quadro 5 – Perfil das professoras participantes.....	94
Quadro 6 - Quadro do planejamento articulado	113
Quadro 7 - Organização do espaço e do tempo da sala regular.....	128
Quadro 8 - Descrição da atividade	131
Quadro 9 - Atividades realizadas utilizando o computador	142

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade coletiva	132
Figura 2 – Atividade específica: leitura e interpretação	133
Figura 3 – Atividade específica: montagem de palavras com o alfabeto móvel	133
Figura 4 – Atividade específica: montagem de palavras com alfabeto móvel	133
Figura 5 – Atividade específica: colaboração na montagem de palavras.....	133
Figura 6 – Utilização das imagens do poema.....	134
Figura 7 – Organização do poema	134
Figura 8 – Jogos lúdicos e colaboração	134
Figura 9 – Registro da escrita do estudante.....	135
Figura 10 – Ilustração do poema.....	135
Figura 11 – Contagem e registro utilizando as figuras	144
Figura 12 – Contagem e classificação das figuras	144
Figura 13 – Evolução da escrita da estudante	155
Figura 14 – Relação de contagem e registro dos numerais	156
Figura 15 – Utilização do Datashow para a leitura do “Cordel do gatinho”	181
Figura 16 – Estudantes no laboratório de informática utilizando o aplicativo Tux Paint. Ilustração do cordel do gatinho utilizando os recursos do aplicativo.....	181
Figura 17 – Utilização do recurso de alta tecnologia na abordagem do conteúdo ..	182
Figura 18 – Atividade no coletivo.	182
Figura 19 – Atividade específica: Utilização de alfabeto móvel.....	183
Figura 20 – Atividade específica: Leitura e interpretação de texto	183
Figura 21 – Utilização de material pedagógico no final da aula	183

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CFORM/CEAM	Centro de Formação continuada de professores/Centro de Estudo Avançados Multidisciplinares
CNE/ CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DF/BNE	Deficiência Física Baixa Necessidade
DF/MNE	Deficiência Física Média Necessidade
DF/ANE	Deficiência Física Alta Necessidade
DA	Deficiência Auditiva
DPAC	Distúrbio do Processamento Auditivo Central
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ENEE	Estudante com Necessidades Educacionais Específicas
EEAA	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
PNAIC	Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SD	Síndrome de Down
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TFE	Transtorno Funcional Específico
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Capítulo 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO	22
1.1 Pressupostos da Educação Para Todos.....	22
1.2 Organização do sistema na aproximação pedagógica do AEE com o ensino regular.....	27
Capítulo 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	38
2.1 Princípios orientadores do trabalho docente perante a diversidade: Pedagogia freiriana.....	38
2.2 Visão prospectiva da diversidade do desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural.....	44
2.3 Organização do trabalho pedagógico na diversidade: AEE e ensino regular ..	47
2.4 Especificidades do estudante com Síndrome de Down	53
Capítulo 3 – MEDIAÇÃO ARTICULADA	60
3.1 Mediação semiótica	60
3.2 Mediação social	62
3.3 Mediação articulada: AEE e Ensino Regular	67
3.4 A incorporação dos recursos de baixa e alta tecnologia na mediação articulada	70
Capítulo 4 – METODOLOGIA	76
4.1 Pesquisa qualitativa	76
4.1.1 Estudo de caso	76
4.2 Procedimentos de pesquisa.....	77
4.3 Estratégias para a coleta de dados	84
4.3.1 Análise documental	85
4.3.1.1 Projeto Político Pedagógico - PPP	86
4.3.1.2 Adequação curricular	86
4.3.1.3 Plano AEE	87
4.3.1.4 Relatórios bimestrais	87
4.4 Entrevista semiestruturada	88
4.5 Observação participante	89
4.6 Contexto da pesquisa	91
4.7 Sujeitos da pesquisa.....	92
4.7.1 Perfil das Professoras	93

4.7.2 Estudante	94
Capítulo 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	96
5.1 Articulação burocrática	97
5.1.1 Organização do contexto escolar no atendimento à diversidade	97
5.1.2 Articulação dos professores de AEE e Sala regular.....	100
5.1.3 Repercussão da articulação burocrática na aprendizagem da estudante	105
5.2 Mediação articulada.....	109
5.2.1 Planejamento articulado e sistematizado	111
5.2.2 O diálogo vivenciado e retroalimentado	130
5.2.3 A mediação articulada no processo de Ensino-aprendizagem.....	148
CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES	160
REFERÊNCIAS.....	165
APÊNDICE A – Ficha-Perfil.....	173
APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista Semiestruturada/Inicial/ Professor Regente	175
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Inicial/Professor AEE	176
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Inicial/ Responsável Pela Estudante	177
APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Final/ Responsável Pela Estudante	178
APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Final/ Professora AEE	179
APÊNDICE G – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Final/ Professora Sala Regular.....	180
ANEXO A – Fotos do laboratório de informática	181
ANEXO B – Organização do espaço e recursos na sala de aula.....	182

INTRODUÇÃO

“(...) Pois existe a trajetória, a trajetória não é apenas um modo de ir. A trajetória somos nós mesmos”. (Clarisse Lispector)

A proposta desse estudo reflete a construção da minha trajetória profissional, que foi marcada por muitos questionamentos, indagações e inquietações em relação ao trabalho docente com seus desafios e possibilidades de construção de uma escola de qualidade para todos.

Fiz o curso de magistério e em seguida comecei a lecionar em uma escola particular com estudantes no início da alfabetização. A identificação pelo trabalho inicial da construção da leitura e escrita pelos estudantes teve repercussão ao longo da minha trajetória profissional.

Ingressei no curso de Pedagogia na UNEB em 1992, onde fiz toda a minha formação acadêmica e início da minha construção profissional, orientada pelos princípios éticos com compromisso social, político no desafio de ser professor.

Em 1996 iniciei meu trabalho, como professora efetiva, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. Trabalhei durante treze anos com turmas de alfabetização. No trabalho em sala de aula estive atenta às demandas educacionais dos estudantes que apresentassem necessidades no seu percurso de construção do conhecimento. Naquela época, os desafios e a criação de estratégias eram compartilhados com colegas no ambiente de trabalho e nos cursos ofertados pela SEEDF com objetivo de atender a multiplicidade de desenvolvimento dos estudantes no contexto da diversidade.

Em 2004, concluí a especialização em psicopedagogia e com intuito de conhecer e aprofundar a temática sobre as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais específicas participei do curso *Educação inclusiva*, ofertado pela Universidade de Brasília em parceria com a SEEDF. Depois do curso tive a oportunidade de desenvolver o trabalho na Sala de Recursos, com objetivo de atender de forma complementar os estudantes com necessidades educacionais específicas.

Ao longo de cinco anos atuando como professora de Atendimento Educacional Especializado - AEE tive a oportunidade de acompanhar os estudantes com diferentes demandas educacionais e professores que me trouxeram desafios pedagógicos e me

mobilizaram para buscar ações pedagógicas para atender a multiplicidade de saberes apresentados no contexto escolar.

Nesta ação e reflexão do fazer pedagógico identifiquei os processos positivos e negativos em relação à aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas e outras demandas do contexto educacional que, na minha compreensão, determinam a construção de uma escola de qualidade. A utilização de recursos tecnológicos nesse contexto mostrou-se como elemento importante e dinâmico no atendimento a diversidade de demandas educacionais.

Instigada pelos desafios do trabalho pedagógico ante a diversidade busquei aprofundar meus estudos. Em 2014 fui selecionada para o mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília – PPGE/UnB, onde tive a oportunidade de ampliar as minhas possibilidades de reflexão e ação em relação ao meu trabalho, articulando a minha vivência profissional com a epistemologia do conhecimento acadêmico que estão expressos nesse estudo.

Nessa perspectiva, no primeiro ano de mestrado participei de dois eventos com apresentação de experiências como professora de AEE na Sala de Recursos. Um no Congresso Ibero-americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação, em Buenos Aires intitulado: “*A inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual e a mediação pedagógica articulada com a integração das TIC*”, demonstrando minha experiência do trabalho colaborativo do professor de AEE e ensino regular, com a incorporação das tecnologias. (ALVES, 2014).

O segundo estudo foi apresentado no VI Congresso Brasileiro de Educação Especial, realizado pela Universidade Federal de São Carlos, intitulado: “*Mediações colaborativas na construção da escrita do estudante com deficiência intelectual*”. A experiência demonstrou a construção da escrita pelos estudantes acompanhados pela professora de AEE, a partir do trabalho colaborativo com o professor da sala regular. (ALVES, 2014). No âmbito dos estudos do mestrado fui convidada por minha orientadora a contribuir com essa mesma experiência na Mesa Redonda “*Educação Inclusiva: trabalhando com a diferença na sala de aula*”, no âmbito da semana universitária da Universidade de Brasília, uma experiência importante que pelas trocas e discussões me instigaram a buscar aprofundamentos para o estudo do mestrado em andamento.

Os estudos prosseguiram no contexto do mestrado e em 2015, tive aprovados mais dois trabalhos com resultados parciais da pesquisa. O primeiro no 3er Congresso Iberoamericano de Estilos de Aprendizaje em Cartagena- em Cartagena das Indias ,Colômbia, intitulado: “*A mediação articulada com uso de tecnologias e os estilos de aprendizagem na inclusão do estudante com necessidades educacionais específicas*”. (ALVES; SOUZA, 2015). O segundo no XII Congresso Nacional de Educação em Curitiba-EDUCERE, intitulado: “*A mediação articulada com uso de tecnologias: construção do trabalho docente na inclusão*”. (ALVES; SOUZA, 2015). Os dois trabalhos relatam resultados parciais de pesquisa com reflexões sobre os desafios do trabalho docente, mais especificamente o trabalho do AEE. Estas duas oportunidades foram decisivas para o aprimoramento da pesquisa do mestrado trazendo importantes elementos que qualificaram em muito o estudo realizado, despertando a necessidade de avançar na discussão e enfrentamento das questões postas na pratica pedagógica em resposta aos paradigmas da inclusão.

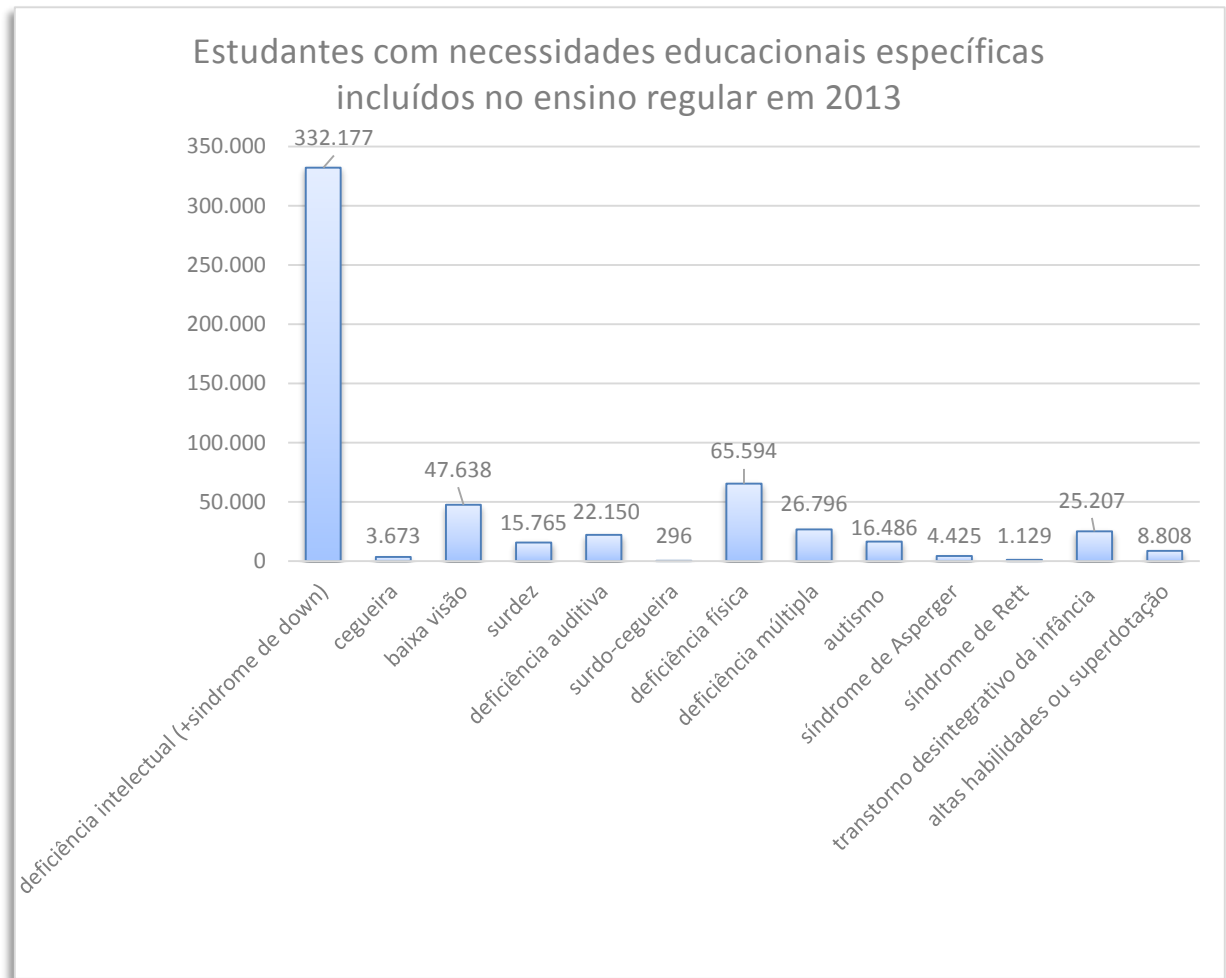
A inclusão traz no seu bojo a discussão e a reflexão do que realmente deve acontecer no sistema de ensino: para que se possa trabalhar com a diversidade de demandas educacionais presentes no contexto da sala de aula, não só dos estudantes com necessidades educacionais específicas, mas de todos os estudantes. “Incluir não é inserir, incluir deve ser um tsunami que eleve e envolva a todos”. (BUDEL; MEIER, 2012, p. 2017). Este é o desafio do trabalho pedagógico: envolver a todos numa relação ética com o outro e suas peculiaridades.

A discussão deve transpor apenas o reconhecimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes e de como direcionar o trabalho docente, mas, sobretudo, para a criação de ações pedagógicas para atender à diversidade de todos os estudantes no processo educativo. Nesse sentido, analisar o trabalho docente no contexto da diversidade e mais especificamente, a articulação do AEE com a classe regular assim como compreender como a escola tem se organizado na construção de ações pedagógicas, se faz necessário para diminuir o fosso que existe entre o discurso e a prática.

A inclusão é uma realidade estabelecida por lei, em garantia de direitos e os alunos com ENEE estão e estarão cada vez mais presentes nas escolas e salas de aulas regulares e tem o direito a um ensino de qualidade, assim como todos os demais estudantes.

O gráfico a seguir traz dados do censo escolar do INEP (Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira) do ano de 2013 para os números de alunos com necessidades educacionais específicas incluídos no ensino regular.

Gráfico 1 - Estudantes com necessidades educacionais específicas.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados coletados no censo escolar do Inep (2013).

De acordo com os dados do Inep (2013) apresentado no gráfico acima, a maioria dos estudantes com necessidades educacionais específicas incluídos no ensino regular apresenta deficiência intelectual e estão integrados nesse número, os estudantes com a Síndrome de Down. Diante dessa realidade, o contexto escolar deve estar organizado para a construção de ações pedagógicas que atendam às especificidades dos estudantes, a partir da compreensão dos professores em relação à necessidade de responder à diversidade de desenvolvimento e aprendizagem de todos os estudantes e a importância do trabalho coletivo baseado na colaboração que deve acontecer entre todos dentro da escola.

Mantoan (2004) afirma que:

As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (...). Por isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas o aluno com deficiência e os que têm dificuldades para aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 2004, p.19).

Nessa direção, é preciso considerar entre muitos desafios os seguintes aspectos no trabalho docente: a superação da visão de hegemonia na relação de ensino-aprendizagem; a consideração da diversidade de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes; a clareza da intencionalidade pedagógica dos professores em relação ao ensino-aprendizagem não só dos estudantes com necessidades específicas, mas de todos os outros. E, por último o desafio da organização do trabalho pedagógico baseado nos princípios éticos e estéticos, atrelados com os princípios de comunidade, liberdade e autonomia rompendo assim com o modelo positivista e disciplinar do contexto escolar.

Com isso, a organização do trabalho pedagógico se faz necessária para que se possa pensar nas possibilidades e potencialidades pedagógicas, tanto no ensino quanto na aprendizagem pensada para todos os estudantes. Nesse sentido, o trabalho docente deve ser permeado pelo posicionamento ético e estético, pois transcorre pelo respeito à história de vida do estudante e ao conhecimento em relação à criança na sua integralidade e pautada na relação de alteridade.

O AEE faz parte da organização escolar que, na perspectiva da Educação Inclusiva, se constitui como mais um espaço de aprendizagem no contexto escolar para atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes e as demandas dos professores da sala regular.

Os recursos tecnológicos integram-se no contexto escolar como instrumentos para dinamizar e flexibilizar as ações pedagógicas planejadas pelos professores para atender à diversidade de demandas educacionais dos estudantes. A Sala de Recursos Multifuncional dispõe de recursos tecnológicos diversos que tem como objetivo permitir a acessibilidade motora, visual e cognitiva dos estudantes.

Nesse contexto, são necessárias investigações sobre o trabalho pedagógico, para compreender o atendimento à diversidade de demandas educacionais presentes

no contexto escolar e assim avançarmos nas práticas pedagógicas recomendadas pelos princípios de uma educação inclusiva e de qualidade.

Sabe-se que a relação dialógica entre os professores envolvidos com o estudante é um elemento diante dos diversos desafios impostos para o trabalho docente na diversidade.

Diante disso, para o estudo proposto foram levantadas as seguintes questões: Como está organizado o trabalho pedagógico na sala de aula, diante a diversidade das demandas educacionais específicas dos estudantes? Como está organizado o trabalho pedagógico articulado dos professores de AEE com o professor da sala regular? Como as mediações articuladas no atendimento à diversidade estão sendo construídas? E que contribuições podem oferecer o uso dos recursos tecnológicos

Isso tem importância porque pela compreensão da necessidade de analisar como o trabalho docente se articula em prol da aprendizagem significativa dos estudantes, para favorecer a adoção de estratégias pedagógicas para dinamização do ensino no atendimento à diversidade presente no contexto escolar.

Nessa direção, esse estudo teve como objetivo geral analisar se a mediação articulada com o uso das tecnologias pode contribuir na organização do trabalho pedagógico dos professores da sala regular e AEE para favorecer o ensino-aprendizagem do estudante com necessidade educacional específica na perspectiva da educação para todos. E, de forma mais particular, alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Identificar como acontece o trabalho pedagógico dos professores com o uso das tecnologias no atendimento à diversidade de demandas educacionais específicas;

- Descrever como a mediação articulada com a incorporação das tecnologias, pode potencializar a organização do trabalho pedagógico na percepção dos professores envolvidos no atendimento às necessidades educacionais dos estudantes.

- Analisar como a mediação articulada dos professores pode promover situações de aprendizagem significativas aos estudantes no contexto da diversidade.

A estrutura dessa dissertação está organizada em cinco capítulos.

No primeiro, é apresentada a contextualização dos pressupostos da Educação Para Todos com seus princípios éticos e estéticos diante da diversidade (FREIRE,

2006; 2014; KELMAN, 2010; TARDIF, 2013; AMARAL, 1998; DUARTE JUNIOR, 1995; SILVA, 2000). Também é exposto um breve histórico do processo de organização do sistema no atendimento à diversidade de demandas educacionais presentes no contexto escolar, dentre elas os estudantes com necessidades educacionais específicas. (JANNUZZI, 2012; BEYER, 2007).

O segundo capítulo trata da fundamentação teórica com os princípios orientadores do trabalho docente ante a diversidade (FREIRE, 2006, 2003, 1987, 2014; NÓVOA, 2009; ALVES, 2012) e a visão prospectiva da singularidade do desenvolvimento humano na perspectiva histórico cultural (VIGOTSKI, 1997, 2001, 2011; LEONTIEV, 1980). Inseridos nesses princípios, ressaltam-se os elementos pedagógicos necessários para organização do trabalho pedagógico na articulação do AEE com o ensino regular. (CARVALHO, 2011; BEYER, 2007; BURKLE, 2010; FIGUEIREDO, 2010, 2006, 2008; GLAT E BLANCO, 2007). Apresentamos ainda as especificidades da estudante com Síndrome de Down na construção da aprendizagem no sentido de conhecer para possibilitar situações de aprendizagem. (AZEVEDO, 2013; ALBUQUERQUE; MACHADO, 2009; CARNEIRO, 2007; CASTRO, 2009; WUO, 2007; LUIZ, 2008; TRISTÃO, 1998; SILVA, 2006; BISSOTO, 2005; VOIVODIC, 2011; PIMENTEL, 2012; YOKOYAMA, 2014).

O terceiro capítulo aborda o conceito de mediação semiótica, mediação social e mediação pedagógica para melhor situar o que compreendemos como “mediação articulada”. (VIGOTSKI, 2001; PRESTES, 2012; OLIVEIRA, 1993; PINO, 1991; SFORNI, 2008; LEONTIEV, 1980; MASETTO, 2011). Estão descritos os princípios da mediação articulada e a dinâmica dos elementos que a constituem, bem como a utilização dos recursos de baixa e alta tecnologia. (MORAN, 2011; RAIÇA, 2008; SOUZA, 2006; VALENTE, 1991).

O quarto capítulo, está dedicado à caracterização e descrição dos aportes metodológicos para a realização do estudo e definição do percurso da pesquisa em campo, as estratégias, os procedimentos e os instrumentos para a coleta de dados, o contexto e os sujeitos da pesquisa.

No quinto capítulo, estão apresentadas a análise e a discussão dos resultados com as reflexões decorrentes.

Por fim, estão apresentadas as considerações importantes que trazem reflexões sobre os resultados da pesquisa e seus desdobramentos na perspectiva de

trazer elementos que possam contribuir para a maior compreensão e orientação do trabalho docente para responder à diversidade de demandas educacionais dos estudantes presentes na sala de aula.

CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste capítulo é apresentada a contextualização dos pressupostos da Educação Para todos considerando a diversidade como premissa central no trabalho docente e os seus princípios éticos e estéticos. Na primeira seção, enfatizamos os pressupostos da Educação Para Todos no trabalho docente ante a diversidade. Na segunda seção, um breve histórico de como o sistema vem se organizando assimilando as mudanças no atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes diante da diversidade presente do contexto escolar.

1.1 Pressupostos da Educação Para Todos

Se hoje estamos falando de Educação Inclusiva é porque o contexto escolar traz no seu bojo a história de exclusão. E a exclusão está pautada na negação da diversidade presente na escola que se constitui nos grupos historicamente excluídos em função das dificuldades de aprendizagem, das diferentes condições sócias econômicas, culturais e sociais e das necessidades específicas das pessoas com algum tipo de deficiência.

Tal exclusão envolve poder e controle social que originalmente foram ligados às influências religiosas e positivistas que reduzem, e em muitos momentos limitam o ser humano ao modelo econômico, político e social de cada época, de forma fragmentada e unilateral. Segundo Kelman (2010, p. 34):

A exclusão pode ser interpretada como um processo dinâmico de calar totalmente ou parcialmente grupos sociais. Trata-se de aplicar políticas que determinam “quem está dentro e que está fora”. A exclusão é dolorosa porque é feita por alguns, que “não fazem parte do seu time”. (KELMAN, 2010, p. 34).

A exclusão está presente ao longo da história na sociedade como forma de controle social de um determinado grupo. Nesse sentido se faz necessário o conceito de educação que é entendida nas palavras de Paulo Freire como um processo que visa a libertação, a transformação radical da liberdade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que homens e mulheres sejam reconhecidos como sujeitos de sua história e não como objetos. (FREIRE, 2006).

Partindo dessa definição de Freire, acreditamos que o processo de educação se contrapõe a qualquer tipo de exclusão e reafirma a conquista da cidadania voltada

para os princípios éticos e conquistas de direitos. O trabalho docente, nesta pesquisa, é entendido e permeado por esta concepção de educação voltada para os princípios éticos e estéticos, visando à autonomia e a liberdade. Segundo Amaral (1998):

Acredito firmemente que Educação é uma só, embora tenha de adaptar-se, de acordo com suas necessidades especiais, para bem prestar seus serviços à comunidade... A educação pode ser uma, mesmo debruçando-se sobre a diversidade. (AMARAL, 1998, p. 22).

A educação inclusiva se refere à diversidade, não apenas às deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e às altas habilidades (MEC, 2008), mas à multiplicidade de formas de aprender presente no contexto escolar. A necessidade posta, seja para o contexto social ou escolar adaptar-se às necessidades das pessoas, é um princípio ético ante a diversidade, pois somos diversos no modo como nos relacionamos e nos apropriamos do conhecimento da nossa cultura.

Nesse sentido, um dos grandes desafios que temos hoje no atendimento à diversidade é a organização do ensino voltado para alcançar a todos os estudantes nas suas diferentes formas de aprender. Nesse sentido, Tardif (2013) afirma que:

A primeira característica do objeto do trabalho docente é que se trata de indivíduos. Embora ensinem grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos. Esse componente individual significa que as situações de trabalho não levam à solução de problemas gerais, universais, globais, mas se referem a situações muitas vezes complexas, marcadas pela instabilidade, pela unicidade, pela particularidade dos alunos, que são obstáculos inerentes a toda generalização, às receitas e as técnicas definidas de forma definitiva. (TARDIF, 2013, p. 129).

Ao longo da história vemos um progresso em relação às leis e ao atendimento à diversidade apresentada no contexto escolar, em particular as que são voltadas para a atenção aos estudantes com necessidades educacionais específicas. No entanto, esse avanço fruto da mobilização da sociedade civil não reverberou no trabalho pedagógico que ainda oscilam entre a patologização/ culpabilização do estudante e as suas condições peculiares. O foco da atenção deve ser a necessidade da reflexão sistemática do fazer pedagógico, nele incluindo todas as esferas de influência econômicas, políticas e culturais. (AMARAL, 1998).

A reflexão, nesse estudo, será sobre o trabalho pedagógico ante a diversidade do contexto escolar que não se refere apenas ao atendimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas, mas de todos os estudantes. Nessa direção, a educação inclusiva remete-nos à reflexão sobre a escola que temos, ou que pensamos ter e quais dimensões na organização do trabalho pedagógico devem permear a educação que se propõe a respeitar a diversidade.

O respeito à diversidade traz um olhar crítico e reflexivo sobre a ação e reflexão do trabalho pedagógico permeado pela ética, estética, liberdade, autonomia e alegria. (FREIRE, 2014). Freire (2014) destaca a necessidade de uma ética para a diversidade, onde o respeito é uma condição indispensável aos fundamentos de uma escola, de uma sociedade democrática:

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que de há fundamentalmente humano no exercício educativo: O seu caráter formador... (FREIRE, 2014, p.34).

O autor critica severamente a ética que leva em conta apenas os próprios interesses, onde o individualismo prevalece à ética universal e a humanização preocupada com interesses coletivos. É nesse sentido que o autor aponta, “o ético está muito ligado ao estético”. (FREIRE, 2014, p. 34). A dimensão estética da educação é levar o educando a uma harmonia entre o sentir, o pensar e o fazer. Nesse sentido, o ato de educar é sempre um ato ético e estético, que começa desde o planejamento dos conteúdos e estratégias a ser utilizadas até a forma de relacionamento com os estudantes. Segundo Duarte Junior (1995):

A educação é, fundamentalmente, um ato carregado de características lúdicas e estéticas. Nela procura-se que o educando construa sua existência ordenadamente, isto é, harmonizando experiências e significações. Símbolos desconectados de experiências são vazios, são insignificantes para o indivíduo. (DUARTE JUNIOR, 1995, p. 61).

A educação que se propõe a respeitar a diversidade deve estar atenta às dimensões éticas e estéticas e à relação autoridade - liberdade. Para Freire (2014), a autoridade docente precisa estar fundada na autoridade da competência, para promover e incentivar, por isso demanda generosidade. Relações justas e generosas

geram um clima em que a autoridade do professor e a liberdade do aluno se assumem em sua eticidade.

Segundo Tardif (2013), a dimensão ética do trabalho docente é hoje frequentemente deixada de lado “fala-se muito de racionalização da organização do trabalho, fala-se da excelência e do sucesso, mas não se fala de ética no trabalho”. (TARDIF, 2013, p. 145). O autor reforça que a dimensão ética está no centro do trabalho pedagógico e se manifesta nos seguintes pontos: a) o fato dos professores trabalharem em grupo, remete ao fato de que o professor também deve agir com as individualidades, ou seja, agir com os grupos, respeitando a individualidade dos estudantes que os compõem; b) a atitude dos professores em relação aos diferentes saberes e aprendizagem dos estudantes; c) a dimensão ética se manifesta, na escolha dos meios empregados pelos professores nos atos pedagógicos por ele realizados. Os pontos mencionados pelo autor nos revela de forma contundente como o princípio ético encontra-se enraizado na complexidade do trabalho docente no desafio do atendimento à diversidade.

Isso nos leva a considerar que quando a questão ética no trabalho docente não está construída o atendimento às diferentes necessidades educacionais específicas dos estudantes, é levado a ter uma visão equivocada e limitada para a aceitação das diferenças, que resulta na ideia de vermos a diferença, que é uma construção cultural e que nos constitui, como algo que deve ser tolerado e como se houvesse uma identidade tida como normal, única e padronizada, sem limitações.

Nesse sentido, faz-se necessária uma discussão sobre identidade e diferença que estão ligadas ao sistema de significação culturalmente e socialmente construído.

Normalizar significa eleger-arbitrariamente-uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável única. (SILVA, 2000, p. 83).

Para Silva (2000), afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora, significa classificar e apresenta estreitas conexões com relações de poder. “A questão da identidade, da diferença e do outro é o que é um problema social, ao mesmo tempo em que é um problema pedagógico e curricular”. (SILVA, 2000, p. 97).

O autor enfatiza a “pedagogia liberal” que tem como pressuposto que a natureza humana tem uma variedade que deve ser respeitada ou tolerada, em uma atitude paternalista de boa vontade para com a chamada “diversidade cultural”. Porém, essa postura reforça mais ainda as dicotomias inclusão/exclusão, normal/anormal e outras mais. Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida. Nesse sentido Silva (2000) sinaliza para um processo pedagógico que supere a mera convivência com a diferença e a caracterize apenas como circunstâncias a serem aceitas sem que se debata a sua produção.

Os espaços educativos podem colaborar para o desenvolvimento dos debates em relação à produção de identidades e diferenças com suas consequências, negações, aceitações e, principalmente à multiplicidade como movimento na estimulação da produção das diferenças que se recusa a se diluir com o idêntico. Assim, o conceito de alteridade se constrói na relação com o outro, respeitando-o na complexidade do seu ser. Conforme Pardo (1996) *apud* Silva (2000):

Respeitar a diferença, não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade. (PARDO, 1996, *apud* SILVA, 2000, p. 101).

Essa discussão deve permear o trabalho pedagógico de modo crítico e reflexivo para transpor as produções do que é normal imposta pelas esferas econômicas, políticas, sociais e culturais. O contexto escolar vivencia e pode organizar práticas escolares visando à promoção do desenvolvimento de comunidade, contraponto a identidade fixa, imutável e intolerante, que estimula a discriminação.

A diversidade leva em conta a multiplicidade de desenvolvimento de cada estudante, respeitar e valorizar a unicidade de cada pessoa, seus desejos, anseios e peculiaridades. Nesse sentido, o princípio básico da Educação é que:

Todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder as diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade. (UNESCO, 1994).

As leis em relação à inclusão avançaram, entretanto tem se registrado poucas mudanças efetivas no sistema escolar, que ainda resiste em romper com o ensino tradicional e homogeneizador negando a diversidade inerente ao ser humano. Como afirma Rodrigues (2012, p. 69) “uma escola verdadeira é uma escola que acolhe, inclui, provoca, tutora, questiona e acompanha os sujeitos em seus processos diferenciados de desenvolvimento e aprendizagem”.

Em relação às reflexões e dimensões que compõe os pressupostos da Educação Para Todos, faz-se necessário conhecer o breve histórico sobre a aproximação pedagógica do Atendimento Educacional Especializado com o ensino regular. De um lado estão as leis que representam as políticas emanadas pelo estado liberal, que propaga a inclusão, mas que aponta a exclusão em outras bases por não ser uma construção a partir do trabalho reflexivo do professor.

O grande desafio da aproximação pedagógica do AEE no ensino regular é romper com a concepção terapêutica e assistencialista herdada pelo histórico da Educação Especial e o trabalho docente fragmentado, para um maior investimento pedagógico na nutrição, tanto na possibilidade de aprendizagem dos estudantes, quanto na perspectiva de um trabalho articulado e organizado do professor (a) no atendimento às diferentes demandas educacionais.

1.2 Organização do sistema na aproximação pedagógica do AEE com o ensino regular

A Educação na perspectiva da Educação Para Todos no Brasil encontra-se em processo de ultrapassar barreiras impostas pelo contexto histórico, social e cultural, pois o olhar que temos sobre a pessoa com necessidade educacional específica é resultado de um processo escolar excludente e de concepções marcadas pela visão preconceituosa de que todos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo, negando a diversidade na construção do conhecimento presentes no ambiente escolar. Isso reflete diretamente no trabalho pedagógico dos professores e nas

possibilidades deste sujeito de aprender e participar ativamente das situações de aprendizagem.

Por muito tempo a educação escolar, por negar a diversidade emanada das especificidades e singularidades de todos os estudantes, principalmente o estudante com necessidades educacionais específicas, e em nome de uma equivocada ideia de homogeneidade, segregou em espaços separados os estudantes com deficiências, com objetivos assistencialistas em detrimento de objetivos de desenvolvimento acadêmico.

A aproximação do Atendimento Educacional Especializado com o ensino regular está permeada pela mudança e a própria construção do trabalho docente ante a diversidade. Passou pela exclusão, segregação, integração e encontra-se em processo, o desafio da inclusão, com a perspectiva da Educação Para Todos, que estabelece que a própria escola deva adequar-se às necessidades do estudante e não o estudante se adaptar à escola.

Na idade média, o atendimento às pessoas com deficiência, hoje nominadas pessoas com necessidades educacionais específicas, apresentava significados religiosos e levava a atitudes sociais contraditórias, do acolhimento ao asilo. Com a evolução das ciências naturais na idade moderna o desenvolvimento humano ganhou uma dimensão inatista, ou seja, os conhecimentos têm existência inata, hereditária (PESSOTI, 1984). Nesse contexto, empreenderam-se esforços para explicar a deficiência, ao definir as características do comportamento humano como naturais e biologicamente determinadas a partir do biológico, portanto inevitáveis e imutáveis, retirando assim as possibilidades de desenvolvimento das pessoas que apresentavam especificidades no seu desenvolvimento. Diante disso, o atendimento era realizado em hospitais e em asilos com um caráter apenas terapêutico e clínico.

Os espaços especializados no atendimento à pessoa com necessidade específica na década de 20 e 30 (século XX) tinha um caráter assistencialista, como cuidados básicos, assistenciais e proteção aos deficientes, às questões escolares eram preocupações secundárias.

No Brasil o atendimento às pessoas com deficiência intelectual, iniciou-se no Hospital Estadual de Salvador em 1874, seguindo este modelo, onde o tratamento era mais médico que pedagógico. (JANNUZZI, 2012).

O atendimento à pessoa com necessidade específica passou do enfoque médico para o psicológico, a partir da classificação em níveis correspondentes de educabilidade. Os médicos pedagogos como Ovídio Decroly e Maria Montessori são nomes importantes para a Educação Especial, pois desenvolveram metodologias educacionais como, o Centro de interesse e a importância do material concreto na prática pedagógica da pessoa com déficit cognitivo, respectivamente. Tais metodologias repercutiram na época no ideário da Escola Nova com ênfase nas diferenças individuais e mostrou resultados significativos.

Segundo estudos de Jannuzzi (2012), na década de 30, muitos educadores envolvidos com a educação das pessoas com deficiência empregavam a expressão ensino emendativo, de *emedore* (latim), que significa corrigir falta, tirar defeito. A própria expressão utilizada sugere que o atendimento era em virtude do considerava normal e não das especificidades apresentadas pelas pessoas com deficiência intelectual. O trabalho pedagógico se concretizava em instituições especializadas, sempre com a vertente médica e psicológica, separada da educação regular.

Com a mobilização da sociedade civil a legislação avançou em relação ao atendimento a pessoa com necessidade educacional específica. Em 1961 a primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), n. 4024/ 61 avança, pois, expõe a educação do excepcional¹, mas sem especificação de uma ação especializada proveniente do poder público para a escolarização da pessoa com deficiência. Identifica apenas o lugar para o aluno, em uma referência às classes comuns ou especiais das escolas públicas e privadas. A referência educação do excepcional é trocada por “tratamento especial” na lei educacional nº 5.692/71. Essa lei deixa claro que os alunos com deficiência física ou mental deveriam receber tratamento diferenciado do habitual em sua escolarização:

Art. 9º Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverá receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

Conforme Jannuzzi (2012, p. 120), “havia a posição oficial de preferência pelo ensino do deficiente na rede regular de ensino”. A legislação reafirmou o envolvimento

¹ Palavra utilizada conforme a lei n. 4024/61

da sociedade civil em relação ao atendimento dessa clientela, porém não se concretizou no atendimento das pessoas com necessidades específicas, que continuaram segregadas.

O ano de 1973 é considerado um marco no Brasil, na educação das pessoas com deficiência, pois é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP/MEC) para tratar de assuntos específicos em relação à Educação Especial e aumenta neste período publicações na área da Educação Especial. Apesar deste avanço o olhar de concepção médica persistia, o atendimento especializado era caracterizado pelo atendimento terapêutico e educacional segundo o diagnóstico.

A portaria nº 69/86 esclarece que o “atendimento educacional especializado consiste na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades de atendimento por pessoal devidamente qualificado”. (BRASIL, 1986).

Os atendimentos, segundo a portaria nº 69/86, deveriam se organizar de forma integrada a ações médicas-psicossociais e assistenciais (KASSAR; REBELO, 2013). Ou seja, os tipos de atendimento estavam determinados com a ideia de que o diagnóstico determinaria qual o tipo de atendimento era necessário para cada estudante e não havia a preocupação de como o ensino regular juntamente com o atendimento iriam rever a postura teórica metodológica para melhor atender o estudante com necessidade educacional específica.

Assim, a década de 80 foi marcada pelas discussões relacionadas aos direitos humanos e pelo processo de integração escolar, que consistia em preparar o estudante para adequar-se a esse contexto. Na integração, a inserção depende da capacidade do aluno que deverá, por seu mérito, superar suas dificuldades e adaptar-se à sociedade, enquanto esta se mantém inerte. As diferenças são vistas como um problema e nesse sentido não se questiona sobre o papel e a função da escola, pois é o estudante que precisa adaptar-se.

No final da década de 1980 as instituições sociais e estudiosos do assunto iniciaram uma reflexão no sentido de evidenciar que as práticas de integração não estavam sendo suficientes para acabar com a discriminação e segregação dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Em 1990, consolidou-se o movimento pela educação inclusiva, como uma ação política, cultural, social e pedagógica que preconizava a defesa do direito de todos os

estudantes com deficiência estudarem em escolas de ensino regular, onde a instituição é que deve se adaptar às necessidades dos estudantes.

Dois encontros internacionais também marcaram a educação nessa década reforçando essa ideia: A primeira foi a Conferência Mundial sobre a Educação Para Todos, em Jomtiem, na Tailândia (UNESCO, 1990) que discutiu formas concretas para que tal proposta acontecesse. E, a Conferência Mundial de Educação Especial que aconteceu em Salamanca, Espanha, em 1994 que foi realizada com o objetivo de promover a Educação Para Todos. Na perspectiva das duas conferências todas as escolas deveriam orientar-se pelo seguinte princípio:

Que todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes à minoria linguística, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desvantajosos e marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta estrutura, o termo "Necessidades Educacionais Especiais" se origina em função de deficiência ou dificuldades de aprendizagem. (UNESCO, 1994, p. 3).

A partir da Declaração de Salamanca intensificaram-se no Brasil as discussões para garantir o novo princípio educacional de acolhimento a todas as crianças, bem como a organização escolar para o atendimento, numa perspectiva de educação para todos. Essa mudança de paradigmas proporcionou a reflexão das práticas historicamente construídas dentro das escolas e reforçou que no atendimento à diversidade é a escola que deve estar preparada para receber todo e qualquer aluno, apresentando meios para lidar e eliminar qualquer tipo de discriminação que possa existir.

Na Declaração de Educação Para Todos (1990), assim como na Declaração de Salamanca (1994) não está presente o termo atendimento educacional especializado, mas reforça que as necessidades educacionais especiais devem ser atendidas, sempre dentro do sistema comum de educação e os sistemas devem ser planejados de modo a contemplar as diferentes características dos estudantes.

Nessa perspectiva de atendimento passa a ser a organização do contexto escolar que deve ser reordenado para atender esses estudantes. Um avanço, pois até então a responsabilidade era do estudante com necessidades educacionais

específicas de se adaptar ao sistema escolar, mantendo assim este isento de qualquer responsabilidade.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 identifica a educação especial como uma modalidade da educação brasileira e apresenta o atendimento educacional especializado como dever do estado:

Art. 4º - O dever do estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

III- Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1996).

A resolução CNE/CEB nº 2/01 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica, apresenta a definição sobre quem são os alunos com Necessidades Educacionais Especiais, orientações sobre a organização do sistema escolar mediante a flexibilização, adaptações do currículo e sistemas de apoio. A educação especial é explicitada no documento como uma modalidade da educação escolar:

Um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, art. 3º).

A novidade desse documento está na especificação dos apoios pedagógicos para os alunos com necessidades educacionais especiais (conforme a resolução nº 2/01) na classe comum. Entre elas a atuação colaborativa do professor especializado em educação especial, atuação de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, atuação de professores e outros profissionais itinerantes, disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação e serviços de apoio pedagógico especializado em sala de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos. (BRASIL, 2001).

Nessa resolução a incorporação e descrição dos tipos de serviços e apoio especializados ampliam a possibilidade do contexto escolar de proporcionar apoio e possibilidades de desenvolvimento acadêmico, social e afetivo desse estudante. É ressaltada também, a necessidade do trabalho em equipe dos professores.

IV- 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolverem competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo ao professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001).

O primeiro passo na aproximação entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular foi concretizado a partir desta resolução de forma mais pedagógica e enfatiza a importância do trabalho em equipe no contexto escolar. Todos os atores do contexto escolar devem estar envolvidos no atendimento à diversidade. Neste trabalho enfatiza-se o trabalho dos dois professores de AEE e ensino regular especificamente, mas consideram-se todos os atores envolvidos na dinâmica do trabalho docente na criação de estratégias para atender as diferentes especificidades.

O AEE está organizado para implementar ou suplementar o ensino desses estudantes articulado ao ensino regular na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Nesse documento, a educação especial, dentre suas funções, realiza o atendimento educacional especializado, que tem como função:

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. [...]. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.10).

A resolução CNE/ CEB n. 04 de 2009 regulamentou o AEE como parte integrante do processo educacional e deve acontecer nas Salas de Recursos Multifuncionais, dispondo de recursos tecnológicos para maximizar as oportunidades de acesso ao conhecimento dos estudantes com necessidade específica. Os recursos

tecnológicos estão pensados neste contexto de atendimento como recursos para atender as diferentes especificidades.

O Decreto nº 7611/2011 no Art.3º pontua como um dos objetivos do AEE o desenvolvimento de recursos didáticos pedagógicos que permitem eliminar barreiras no processo ensino-aprendizagem, garantido assim o acesso, participação e aprendizagem no ensino regular.

A nota técnica nº 11/2010 (BRASIL, 2010) da Secretaria de Educação Especial (SEESP) relaciona de forma mais detalhada as atribuições do professor de AEE no trabalho pedagógico:

Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização de estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária individual ou em pequenos grupos;

2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com os demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizado pelo aluno de forma a ampliar pelo aluno suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais- Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da comunicação Aumentativa e Alternativa- CAA; ensino do Sistema Braille, do uso do sorobam das técnicas para orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos da tecnologia assistia- TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (BRASIL, 2010, p. 4-5).

Está previsto nas orientações pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal que o professor de AEE deve:

Atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação ao currículo e sua interação no grupo. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 78).

Diante disso, o serviço de apoio deve contemplar não só as necessidades educacionais específicas dos estudantes, mas também as necessidades pedagógicas do professor da classe comum para juntos encontrarem estratégias e recursos que favoreçam o processo de aprendizagem do estudante. São muitas as atribuições direcionadas ao professor de AEE que necessita articular todos os sujeitos do contexto escolar (professores, coordenadores, diretores, pais) para que juntos possam construir ações para contemplar a diversidade presente no contexto escolar.

O trabalho do AEE não deve se limitar apenas ao espaço físico da Sala de Recursos Multifuncional, pois estaria reafirmando a ação terapêutica dos atendimentos do passado, mas afirmar uma postura pedagógica dos dois professores envolvidos com o processo ensino-aprendizagem para que encontrem respostas para atender as necessidades dos estudantes, promovendo possibilidades de aprendizagem para todos os estudantes. A partir do momento que são discutidas ações de caráter inclusivo para um estudante com necessidades educacionais específicas, todos são contemplados, pois o princípio é da diversidade do desenvolvimento humano.

Esse princípio de atendimento é garantido desde a Constituição Federal de 1988 (Capítulo III, artigo 205) que preconizou a esses estudantes não apenas o direito à educação, mas a um atendimento especializado suplementar ou complementar, *de preferência nas escolas regulares*.

No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, art.58, se contradiz com a Constituição no seu texto, quando enfatiza que o AEE poderá ser realizado em classes especiais, escolas ou serviços especializados se não for possível a integração do estudante nas classes comuns do ensino regular, ou seja, de acordo com este documento, é possível a substituição do ensino regular pelo especial e não o oferecimento de Atendimento Educacional Especializado estar preferencialmente no ensino regular como regulamentado pela Constituição. Esta

visão é reforçada no Decreto nº 7611/2011 no artigo 5º que legitima a efetivação do AEE também por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Em junho de 2014 foi sancionada a lei 13.005/14, que institui o PNE (Plano Nacional de Educação) que norteia as políticas públicas educacionais nos próximos dez anos. Dentre as 20 metas do plano, está a quatro que trata da educação Inclusiva e acaba ratificando o art. 58 da LDB e o Decreto nº 7611/2011. De acordo com a lei, o Brasil deve:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, *preferencialmente* na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de sala de recursos multifuncionais, classes, escolas, ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

Esta meta quatro do PNE também não está coerente com a Constituição Federal, pois associa o termo *preferencialmente* também a educação básica, e não apenas ao AEE, reforçando assim a abertura para a exclusão das pessoas com necessidades específicas do sistema comum de ensino. Apesar de representar um retrocesso à construção de um sistema educacional inclusivo, devemos lembrar que a Constituição Federal é a força legal e superior às leis ordinárias e dos decretos e que, portanto, ela mantém as diretrizes orientadoras.

Beyer (2007), afirma que se avançou enormemente no sentido de assimilação do paradigma inclusivo, mas considera que a experiência de inclusão no Brasil é crítica porque a publicação das leis precedeu às experiências em torno da inclusão educacional, e as escolas não realizam experiências de inclusão com estudantes com necessidades educacionais específicas. A partir do apontamento de Beyer (2007) é possível identificar a distância que existe entre as leis e a efetividade de ações pedagógicas de caráter inclusivo. As leis são importantes e garantem direitos, mas isso não é suficiente. O que garante a permanência e qualidade de aprendizagem para todos é o movimento dialético do trabalho docente de como são construídas as ações pedagógicas para atender à diversidade. Mudanças e melhorias nas leis, regulamentos e decretos só tem sentido quando a demanda é construída na ação e reflexão do trabalho pedagógico.

Contudo, vimos que as leis representam as contradições sociais e conquistas de direitos, mas não garantem aos estudantes um ensino de qualidade, que atenda todas as suas singularidades. A mudança deve partir do cotidiano do trabalho pedagógico dos professores com suas ações e reflexões que são construídas numa atitude política atrelada ao pedagógico. Só assim podemos desconstruir a lógica liberal imposta pelo sistema, que cria mecanismos para atender os moldes econômicos em detrimento do movimento dialético que se constrói a partir do trabalho crítico, reflexivo e político dos professores.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho pedagógico ante a diversidade de desenvolvimento e aprendizagem presentes no contexto escolar exige uma reflexão crítica acerca do trabalho docente permeado pelo posicionamento político, ético e conhecimento das singularidades das demandas educacionais dos estudantes.

Na primeira seção serão tratados os princípios orientadores do trabalho docente ante a diversidade nos fundamentos da pedagogia freiriana. Na segunda seção, tratará da visão prospectiva da singularidade do desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural e a função do educador nesse processo. Na terceira seção é a vez dos elementos necessários à organização do trabalho na diversidade, com a articulação do AEE e o ensino regular. E na última seção será dada ênfase o desenvolvimento de ações pedagógicas no contexto da diversidade e ao conhecimento das necessidades e potencialidades do estudante com necessidade educacional específica - Síndrome de Down.

2.1 Princípios orientadores do trabalho docente perante a diversidade: Pedagogia freiriana

Os princípios da pedagogia freiriana nos indicam elementos fundamentais para um trabalho pedagógico que se propõe a atender à diversidade de demandas educacionais presente no contexto escolar.

Paulo Freire (2014) enfatiza na sua obra *Pedagogia da Autonomia*, os saberes necessários à prática educativa que reflete este olhar crítico, multidimensional e complexo do trabalho pedagógico: ensinar exige respeito aos saberes dos estudantes; ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; ensinar exige tomada consciente de decisões, ensinar exige saber escutar; ensinar exige disponibilidade para o diálogo.

Com isso, para desenvolver a prática pedagógica no atendimento à diversidade se faz necessário a reflexão crítica sobre a prática. Como afirma Paulo Freire (2014):

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2014, p. 40).

Para o autor, o exercício da criticidade da formação docente no seu fazer pedagógico implica na promoção da “curiosidade ingênua” a “curiosidade

epistemológica”, ou seja, o autor nos chama a atenção para a curiosidade como uma inquietação indagadora da nossa prática, que na procura por respostas e estratégias para atender à diversidade, nos aproxima de forma dialógica e metódica do objeto cognoscível, se tornando curiosidade epistemológica. Neste sentido a ação e reflexão sobre a prática pedagógica se constitui posicionamento epistemológico para uma prática consciente. Freire (2014, p. 46) reforça: “Nenhuma formação humana docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua, à curiosidade epistemológica...”. Nesta direção, Nóvoa (2009) complementa com a investigação dos desafios escolares a partir da articulação da “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” (NÓVOA, 2009, p. 18) de forma permeável e imbricada para responder aos desafios da diversidade. O encontro da teoria com a prática através da ação, reflexão e colaboração.

Freire (2014) acrescenta a reflexão crítica sobre a prática, que se dá, não pelos manuais, mas pelo o que é produzido pelo aprendiz em comunhão com o professor formador. Nóvoa (2009) coaduna-se com as ideias de Freire (2014) quando enfatiza que as investigações do trabalho pedagógico devem ser construídas dentro da profissão e não apenas nas injunções do exterior.

Trata-se, sim de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do corpo docente. (NÓVOA, 2009, p. 19).

Para produzir em comunhão, professores, estudantes e toda comunidade escolar devem construir todo o processo educativo a partir da colaboração, amizade, compromisso e vínculos um com o outro, construindo assim espaços solidários e fraternos de convivência. Segundo Stainback e Stainback (1990), a ausência de comunidade nas escolas reforça a exclusão de estudantes com necessidades específicas do contexto regular de ensino e nega um “fazer pedagógico mais solidário”. (RODRIGUES, 2012).

Tardif (2013) enfatiza que a questão do individualismo docente vai além do temperamento de cada professor ou por opção estratégica, mas sim pela falta de um projeto coletivo da escola. Segundo Carpentier-Roy e Pharand (1992) citado por Tardif

(2013, p. 188), “o individualismo não é uma característica pessoal dos professores, mas antes uma consequência da organização do trabalho pedagógico que não permite a colaboração”.

A construção do trabalho colaborativo não é simples e apresenta alguns desafios. Tardif (2013), na análise das formas e práticas de colaboração entre os professores nas escolas e classes constatou que a coletividade dos professores acontece nos aspectos formais e informais, permeados pela divisão de tarefas pedagógicas, o caráter altamente normativo, as tarefas múltiplas e interligadas e a ausência do projeto coletivo na escola, que traduza uma filosofia orientada para o trabalho em equipe e projetos coletivos.

O estabelecimento de um projeto coletivo no interior de uma escola, contudo, parece que continua sendo algo mais difícil de se implantar do que a colaboração entre dois ou mais professores. Com efeito, é mesmo difícil conseguir unanimidade no interior de uma escola quando se trata de erigir um projeto comum. Parece difícil também encontrar tempo para elaborar projetos coletivos. A tarefa dos professores é pesada e poucos dentre eles tomam tempo para restabelecer contatos com toda a equipe ou aceitam investir mais tempo ainda, depois de horas normais de trabalho. (TARDIF, 2013, p.187).

Entender este processo epistemológico de ação e reflexão sobre o trabalho pedagógico, bem como sua construção pautada no sentido de comunidade e na perspectiva de atender à diversidade dos estudantes através da mediação nos leva a refletir que as respostas para muitos dos nossos problemas e expectativas encontram-se no próprio fazer pedagógico do professor, procurando ações coerentes com as singularidades que se apresenta na sala de aula, através do trabalho colaborativo de toda a escola expressa no seu Projeto Político pedagógico.

Para Freire o contexto escolar é lugar de encontro permeado pelo diálogo, tendo como horizonte as construções de relações sociais justas e democráticas.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é um encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 79).

Freire (2014) alerta que a prática educativa é difícil e exigente, não pode ter “regras frouxas”, no entanto não pode ser um ato insosso, desgostoso e enfadonho, deve ser prazeroso. Há alegria embutida na aventura de conhecer, de descobrir sem a qual o ato educativo se torna desmotivador.

Nessa aproximação pedagógica do AEE com o ensino regular, o diálogo se constitui um movimento dialético tanto na relação professor e estudante diante da construção do conhecimento nos diferentes espaços, como na relação dos professores no momento do planejamento com seus objetivos convergentes. Para Freire (2014) o diálogo não pode converter-se num bate papo desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professores ou professoras e estudante. O diálogo neste sentido não é descomprometido numa relação antagônica é uma relação horizontal, “um encontro amoroso dos homens que, pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o o humanizam para a humanização de todos”. (FREIRE, 1980 *apud* ALVES, 2012, p. 80).

Paulo Freire (2014) em pedagogia da autonomia alerta e sublinha a seriedade da educação escolar como espaço comprometido com o saber e com a rigorosidade metódica, mas também como espaço pleno de alegria e amorosidade. O termo amorosidade é apresentado por Freire (2014) com duas conotações no ato educativo: como sentimento que significa ao mesmo tempo amor e criticidade, amor e compromisso político com a liberdade humana. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. Como nos ensina Freire (2014):

A atividade docente de que o discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliável seriedade docente e alegria, como se alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria faz parte do processo de busca. Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, 2014, p. 139).

A aproximação pedagógica do AEE no ensino regular (re) significa o conceito de amorosidade para o simples acolhimento assistencialista e terapêutico pautado nas faltas da deficiência para uma abordagem que demanda compromisso ético, crítico e compromisso rigoroso na relação dos professores e professor com o estudante. Nesta direção a prática educativa é permeada pela afetividade, alegria, capacidade

científica, domínio técnico a serviço da mudança, compromisso político, ou lamentavelmente a permanência do que temos hoje.

Ensinar e aprender para o autor é um caminho árduo e difícil, mas muito prazeroso. Ensinar argumenta Freire implica compreender que não há docência sem discência, e isso exige rigorosidade metódica, generosidade, comprometimento, liberdade e autonomia, reconhecer a educação como instrumento de transformação, planejamento, intencionalidade respeito ao saber dos educandos, pesquisa, criticidade, ética e estética, corporificação das palavras pelo exemplo. (ALVES, 2012).

Assim, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do professor e dos estudantes em ação encontra-se na base de ensinar e aprender. Segundo Freire (2014), a educação é, simultaneamente, uma teoria de conhecimento entrando na prática, um ato político, ético e estético. Em *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire enfatiza:

Por sua vez, o (a) professor (a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que se apropria dele, em que o apreende. Neste caso, ao ensinar, o professor re-conhece o objeto já conhecido. Em outras palavras, refaz as suas cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do professor e dos alunos em ação, se encontra na base do ensinar e do aprender. (FREIRE, 2003, p. 81)

Nessa perspectiva de Freire, estudante e professores são engajados numa dimensão crítica e criativa no processo de construção do conhecimento, onde todos ensinam e todos aprendem num processo criador e recriador ligados às próprias experiências existenciais e origens culturais.

Paulo Freire destaca, ainda, a necessidade de uma educação ética para a diversidade, capaz de ouvir, de prestar atenção ao diferente, de despertar sensações, sentimento, de respeitá-los. O respeito é uma condição indispensável aos fundamentos de uma escola que se propõe a respeitar a diversidade, e para que isso aconteça é necessária “uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas”. (FREIRE, 2014, p. 34).

Neste sentido o professor que é consciente de seu papel, respeita o processo histórico-cultural do ser humano e trabalha os conteúdos respeitando, a formação moral e estética do educando na sua multiplicidade. Assim, educar é um ato ético desde a escolha dos conteúdos, até a metodologia a ser utilizada ou a forma de

relacionamento com os estudantes. Como afirma Freire (2014, p. 46): “Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético, permita-me a repetição”.

Assim, os professores que desrespeitam as multiplicidades de curiosidades dos estudantes, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, que ironiza o seu estudante, que o minimiza; transgridem os princípios fundamentais éticos e estéticos de nossa existência e reduz a capacidade de aprender apenas para se adaptar.

Ensinar, para o autor, impõe ao educador a escuta do educando nas suas dúvidas, em suas necessidades, enfim na disponibilidade permanente para a abertura a fala do outro. “A escuta jamais é autoritária”. (FREIRE, 2014, p.117). Nesta perspectiva aceitar e respeitar a multiplicidade de desenvolvimento presente no contexto escolar é uma dessas virtudes que é primordial a escuta. “Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso escutá-lo. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível”. (FREIRE, 2014, p. 118). Falar para os estudantes como se fosse o portador da verdade é uma prática bancária, é preciso escutar, e a partir da escuta aprender a falar com eles e não para eles. Assim, a escuta é primordial para compreender a leitura de mundo dos estudantes que revela o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo.

Respeitar a “Leitura de Mundo” do educando, como tenho insistido neste e em outros trabalhos, saber escutá-lo, não significa concordar com ele. Leitura de mundo é a maneira correta que tem o educador, de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira ingênua por outra mais crítica de interligar o mundo. (FREIRE, 2014, p. 120).

A proposta de Paulo Freire é de uma educação problematizadora, dialógica, oposta a educação bancária que trata os estudantes como depósito de conteúdos. A educação deve atentar para a formação do ser humano na sua liberdade e autonomia, possibilitando experiências que estimulem as decisões e responsabilidades. Desta forma, a contradição educador e educando, em que o professor era o sujeito e o aluno objeto passivo é superada. “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco, ninguém se educa a si mesmo: Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1987, p. 79).

O espaço pedagógico se constitui nesta perspectiva como um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido quanto mais solidariedade e diálogo exista entre os educadores e educandos no espaço pedagógico, tanto mais possibilidades de aprendizagem se abrem na escola. (FREIRE, 2014).

Os princípios da pedagogia freiriana e dos teóricos da psicologia histórico-cultural se contrapõem as concepções de cunho positivista tanto na pedagogia quanto na psicologia, que define o sujeito como fragmentado e a-histórico para considerar o sujeito na sua totalidade complexa e articulada, constituídas no conjunto das relações sociais. (ALVES, 2012). Vigotski e Paulo Freire apesar de viverem em épocas diferentes, apresentam convergências nas suas teorias e oferecem elementos para se pensar no trabalho pedagógico baseados nos princípios éticos, estéticos baseados no diálogo e na concepção do humano como resultado de um longo processo de evolução da cultura e sua compreensão implica em mergulhar nas suas relações sociais produtoras da cultura. Assim, na perspectiva histórico-cultural e histórico-dialético: “Os dois autores são comprometidos com a produção de uma ciência que se define em favor de concepções de mundo e do ser humano voltado para a justiça e forma menos excludentes de humanização”. (ALVES, 2012, p. 23).

E nesta direção os autores nos oferecem princípios norteadores para o trabalho pedagógico baseados no diálogo, em defesa da multiplicidade do sujeito histórico-cultural que se constrói a partir das interações sociais.

2.2 Visão prospectiva da diversidade do desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural

A abordagem histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano traz questões relevantes sobre o papel da cultura e do contexto social na formação subjetiva, bem como reflexões importantes acerca da diversidade de desenvolvimento e aprendizagem de forma prospectiva e positiva e nos remete a refletir sobre a organização do processo do trabalho pedagógico para atender à diversidade presente no contexto escolar.

Vigotski e seus colaboradores caracteriza o espaço social como um espaço privilegiado de trocas e interações que favorecem o desenvolvimento dos sujeitos. O contexto escolar nesse sentido ganha força, pois se constitui um espaço de

desenvolvimento das possibilidades dos chamados processos psicológicos superiores. As funções psíquicas superiores referem-se aos processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais e dependem do processo de aprendizagem. (VIGOTSKI, 2011).

As funções psíquicas superiores não se desenvolvem espontaneamente, existe no indivíduo uma potencialidade que é experimentada inicialmente nas atividades coletivas (social), antes de assumirem as atividades individuais como propriedades internas do pensamento. Assim, o funcionamento intelectual humano se forma e se transforma mediante a apropriação ativa do sujeito em situação de troca, de convívio, de atividade coletiva.

Outro conceito que complementa essa concepção é o conceito de Zona de Desenvolvimento iminente que, segundo Prestes (2012, p. 190), “está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa”. A autora enfatiza ainda que:

Quando se usa zona de desenvolvimento proximal ou imediato não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento. (PRESTES, 2012, p. 190).

Nesse contexto, podemos entender a zona de desenvolvimento iminente como um campo de possibilidades onde todos estão envolvidos na construção de significados a partir dos meios mediacionais presentes no contexto. Dentre as atividades que impulsiona o desenvolvimento estão às brincadeiras para as crianças na idade pré-escolar e o ensino na idade escolar.

Esse conceito rompe com as classificações presentes no contexto escolar de amadurecimento e categorizações, pois o nível de desenvolvimento da criança está na diferença entre o nível de desenvolvimento atual, o que está amadurecido e a zona de desenvolvimento iminente, os processos que ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho. (VIGOTSKI, 2004 apud PRESTES, 2012, p. 205). Podemos assim dizer que o processo de desenvolvimento das crianças apresenta-se de forma diferente, o que nos torna diversos no modo de aprender. A elaboração desse conceito demonstra uma vez mais que Vigotski concentrou seu interesse nas

possibilidades das crianças, compreendendo como se dá o desenvolvimento e não no seu déficit.

Nessa direção, Vigotski (1997) rompe com o modelo médico da compreensão da deficiência, que enfoca apenas o orgânico e o patológico e responsabiliza o meio social pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores de todas as crianças inclusive as que apresentam necessidades específicas, sem distinção, pois no campo da Defectologia, Vigotski (1997) afirma que a lei do desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças, o que muda são os caminhos para alcançar esse desenvolvimento.

Quando não se é possível avançar no desenvolvimento devido à limitação orgânica, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural. Ou seja, os caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido. (VIGOTSKI, 2011). O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Ou seja, são no meio social que os caminhos indiretos se concretizam através da mediação semiótica e social que garante o desenvolvimento das potencialidades de todas as crianças. Fica claro que a capacidade intelectual de cada sujeito não pode ser definida por prescrições generalizadas a partir de um determinado diagnóstico, mas deve orientar-se para os movimentos interpessoais e as variadas esferas de competências.

Diante disso, quando conhecemos uma criança que apresenta especificidades no seu desenvolvimento nunca podemos dizer qual será o nível mental que ela será capaz de atingir. Segundo Vigotski (1997), as aspirações psíquicas são tão intensas em direção à compensação da deficiência que é possível abrir novos caminhos para o desenvolvimento de outras habilidades.

O autor, com esta abordagem, responsabiliza o meio social e os processos de mediação realizada pelo outro, que neste caso pode ter como figura os educadores como organizadores do espaço escolar, para criar ações pedagógicas para criação de caminhos indiretos para o desenvolvimento humano que são fundamentais na potencialização das funções psicológicas superiores.

Isso indica que é importante superar o trabalho pedagógico direcionado ao estudante com necessidade educacional específica que enfatiza somente as experiências concretas adaptadas as suas dificuldades e ao estímulo apenas das funções básicas elementares (percepção, atenção, memória, pensamento e

linguagem) para o estímulo das funções psicológicas superiores (intencionalidade, formação de conceitos, atenção voluntária, pensamento abstrato e auto-observação). Ou seja, a ação direta sobre os objetos é necessária na construção do conhecimento dos estudantes, mas o desenvolvimento das funções psicológicas superiores permite ao estudante com déficit cognitivo a capacidade que tem de pensar, de realizar ações em pensamento, de resolver situações problemas pelo seu esforço e compreensão.

A partir desse raciocínio para o autor, o educador tem como função organizar o espaço social e às oportunidades pedagógicas favoráveis à aprendizagem de todos os estudantes. Vigotski (2001) alerta que:

Portanto, o professor tem um novo e importante papel. Ele tem de se transformar em organizador do ambiente social, que é o único fator educativo. Sempre que ele age como um simples propulsor que lota os alunos de conhecimentos, pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa ou uma excursão. Quando o professor dá uma aula ou explica uma lição, ele assume só em parte o papel do professor, principalmente na parte de seu trabalho em que estabelece a relação da criança com os elementos do ambiente que agem sobre ela. Mas sempre que expõe apenas fragmentos de algo preparado, ele deixa de ser professor. (VIGOTSKI, 2001, p. 297).

A abordagem histórico-cultural abre espaço para a consolidação de um trabalho pedagógico que respeita a diversidade de construção da aprendizagem e desenvolvimento, desnaturalização de conceitos, construção de novas possibilidades de aprendizagem e ensino, desenvolvimento e interações sociais, a partir de um olhar ético do educador em relação à diversidade de trajetórias diferentes para aprender e ensinar.

2.3 Organização do trabalho pedagógico na diversidade: AEE e ensino regular

A articulação pedagógica dos professores do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado vem confirmar a necessidade do diálogo que se faz tão necessário no cotidiano do trabalho pedagógico desde o planejamento articulado com intencionalidade até a especificidade de cada serviço que se complementam, buscando explicações e definindo novas mediações para os ambientes de aprendizagem.

A aproximação pedagógica do AEE² com o ensino regular é o novo desafio da organização escolar, pois se distancia da visão terapêutica e clínica para participar de forma mais pedagógica e prospectiva da aprendizagem não só do estudante com necessidade específica, mas de todos os outros. Com diversificação no âmbito curricular, metodológico e organizativo sem esquecer o campo dos valores e atitude. Segundo Burkle (2010), o AEE visa romper com a ideia equivocada de integração para auxiliar a escola a se modificar para atender as necessidades de todos os alunos e proporcionar um ensino de qualidade. Sabemos que todos os estudantes necessitam de espaços que possam complementar ou suplementar sua trajetória de aprendizagem no processo de construção da aprendizagem.

Muitas vezes as denominações e os termos utilizados para designar uma pessoa com limitações cognitivas, sociais e físicas as rotula somente nas suas limitações, não considera as suas especificidades que é inerente a qualquer pessoa, o que leva muitos profissionais em limitar seu trabalho pedagógico em bases negativas, segundo o padrão da homogeneidade. Dependendo do uso e compreensão dos termos o trabalho pedagógico direciona para sua limitação ou reorganização. O estudante com Síndrome de Down e outros estudantes com deficiência são denominados pelo sistema escolar pelo termo estudantes com necessidade educacionais especiais³.

Mas esse termo não é somente referência para os estudantes com diferenças qualitativas no desenvolvimento com origem nas deficiências físicas, motoras, sensoriais e/ou cognitivas, se refere também aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou peculiaridades no seu processo de ensino-aprendizagem. Conforme a Declaração de Salamanca:

O termo necessidades educacionais especiais se origina em função da deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem

² O AEE no contexto da diversidade além de dar apoio complementar aos ENEE deve está atento às demandas da escola, com atitudes proativas do professor de AEE no movimento de ação e reflexão com todos os atores do contexto escolar para possibilitar atitudes éticas frente aos diferentes ritmos e tempos de aprendizagem e o rompimento de um ensino homogeneizador. As estratégias quando são elaboradas de forma articulada com o professor da Sala Regular favorece a aprendizagem de todos os estudantes.

³ A discussão em relação ao termo e o que ele pode significar é apenas para caracterizar e problematizar como é definido o público alvo da Sala de Recursos pela Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva. No CNE/CEB nº 4/2009 no seu artigo 4º define como público alvo da Sala de Recursos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. (UNESCO, 1994, p. 03).

Glat e Blanco (2007, p. 25 e 26) engloba no conceito de necessidade educacional especial “tanto a especificidade do aluno em sua subjetividade como o contexto histórico-cultural em que ele vive e se constitui”. Ou seja, o termo, nesse sentido, vai muito além de caracterizar determinado grupo nas suas especificidades, ele se desloca para a qualidade do contexto social e escolar com a preocupação de centrar todos os esforços nas necessidades de aprendizagem do estudante.

Neste estudo, utilizamos a nomenclatura “Necessidades Educacionais Específicas” para designar as especificidades dos estudantes com enfoque nas possibilidades pedagógicas e no que o contexto pode oferecer para ampliar as possibilidades de aprendizagem e não nas condições que caracterizam a deficiência. Até por que acreditamos que todos os estudantes com ou sem deficiência apresentam uma forma específica de aprender.

Atender esta demanda constitui um desafio para a escola, que num posicionamento ético e estético em relação ao outro deve considerar as multiplicidades de desenvolvimento dos estudantes, cabendo elaborar e criar estratégias que atenda a esta demanda: Disponibilização de um currículo aberto e flexível, utilização de recursos de baixa e alta tecnologia, criação e elaboração de estratégias através de um trabalho colaborativo por todos da comunidade escolar. Assim, a responsabilidade pela aprendizagem do estudante encontra-se no contexto escolar na busca e construção de respostas para o atendimento a esta diversidade.

Sabemos que não é somente os estudantes com deficiência que necessitam de espaços que possam complementar ou suplementar sua trajetória de aprendizagem. Com a aproximação pedagógica da Educação especial através do AEE no ensino regular, os termos ainda são persistentes, mas desnecessários ao trabalho pedagógico, que deve direcionar o seu olhar a multiplicidades de desenvolvimento apresentado para todos os estudantes presentes no contexto escolar e a criação de situações concretas de aprendizagem para que o estudante possa ter acesso ao conhecimento da melhor forma possível.

O trabalho pedagógico que se propõe ser inclusivo deve concentrar o seu esforço no primeiro momento para se pensar em que base está o seu modelo de organização do espaço escolar. Nessa perspectiva, a construção de uma escola

aberta à diversidade passa por uma construção coletiva de todos os seus atores pautados na colaboração. Conforme Figueiredo (2010):

O AEE por si só não garante a aprendizagem dos alunos, mudanças substanciais no interior da escola e nos sistemas de ensino são necessárias para garantir a aprendizagem de todos os alunos. A colaboração entre os diversos agentes da escola tais como gestores, equipe técnica, o professor da sala comum e os professores de AEE é imprescindível para o desenvolvimento de uma prática sintonizada com as necessidades dos alunos. Esses profissionais devem aprender a trabalhar juntos e orquestrar seus esforços em favor do desenvolvimento de uma educação de qualidade. (FIGUEIREDO, 2010, p. 53).

Carvalho (2011) ressalta que a intencionalidade educativa e político-pedagógica na perspectiva da educação inclusiva tem um cunho filosófico e sociológico e que esta é o ponto de partida para a elaboração do projeto político pedagógico da escola. A articulação do AEE com o ensino regular deve estar contemplada no Projeto Político Pedagógico (PPP), pois indica o posicionamento e a concepção de todos que fazem parte da comunidade escolar.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, publicada pela secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2009) o projeto político pedagógico deve contemplar o AEE com sua organização e recursos para o AEE: sala de recursos multifuncionais; matrícula do aluno no AEE; aquisição de equipamentos; indicação de professor para o AEE; articulação entre professores do AEE e os do ensino regular e redes de apoios internos e externos à escola. Além de definir os fundamentos da estrutura desse atendimento, o PPP apresenta principalmente a concepção dos professores, gestores e coordenadores sobre a intencionalidade educativa e a diversidade presente no contexto escolar.

Carvalho (2011) menciona que a intencionalidade educativa presente na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola expressa se é uma escola excludente ou não, baseada em três aspectos: Resultados de ensino, organização do currículo e atividades de aprendizagem. Em relação ao resultado de ensino se no projeto a intenção é privilegiar o rendimento escolar, em detrimento do processo da aprendizagem, provavelmente será uma escola excludente. Quanto à organização do currículo, se a escola privilegia as disciplinas curriculares o domínio dos conteúdos curriculares, o ensino é privilegiado em vez da aprendizagem, também será uma

escola excludente. Se as atividades de aprendizagem forem iguais para todos, não é considerada no PPP a diversidade na forma de aprender.

O trabalho pedagógico numa perspectiva inclusiva deverá ser de responsabilidade de todos os integrantes da unidade escolar em que o estudante está inserido, não somente do professor de AEE e Sala Regular, é necessária uma rede de colaboração e cooperação entre todos os funcionários da escola. “A participação escolar não termina na participação docente”. (SAN FABIÁN, 1992, p. 91, apud TORRES, 2002, p. 200). Beyer (2007) enfatiza que:

A concepção da inclusão de alunos com necessidades especiais na escola tem como um dos seus principais fundamentos conceituais, a proposta de uma prática inclusiva que seja compartilhada por “todos” os sujeitos da comunidade escolar. Todos são chamados a compartilhar de tão complexa a responsabilidade: família, equipe diretiva e pedagógica, professores, funcionários e alunos. (BEYER, 2007, p. 80).

Nessa perspectiva, todos da escola têm a responsabilidade de desenvolver a cultura da colaboração, dividindo interesses, responsabilidades e projetos de melhoria, que vai além de objetivos puramente escolares.

E nesse processo necessário de articulação dos professores do AEE e classe regular se faz necessário um rompimento com a cultura do individualismo que reforça as mediações desconectadas entre si, para uma organização baseada na colaboração com objetivo convergente de buscar ações pedagógicas para as necessidades específicas dos estudantes e conseqüentemente alternativas para organização do espaço escolar para o atendimento à diversidade. Como nos explica Figueiredo (2010):

A articulação entre o ensino comum e a educação especial, visa a aprendizagem dos alunos que se beneficiam desse serviço. Transformar a escola significa criar as condições para que todos os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo, focando as dificuldades do processo de construção do conhecimento no ambiente escolar e não nas características particulares dos alunos. (FIGUEIREDO, 2010, p. 55).

Uma das ações para a gestão dos espaços pedagógicos ressaltadas por Figueiredo (2010) está na colaboração entre os colegas nas situações de aprendizagem e outras necessidades específicas e do diálogo do professor

especializado com o professor da sala de aula para trocar informações sobre o progresso dos estudantes, avaliação da necessidade de adaptação e solução de problemas em conjunto. Essas ações pedagógicas devem contemplar todos os estudantes da turma nas suas diferenças e possibilidades de aprendizagem.

A escola que organiza as situações de aprendizagem considerando as diferenças dos alunos, o ensino e os apoios ao ensino se integram para orquestrar a aprendizagem garantido a participação efetiva dos alunos em todas as práticas educativas. (...) O professor deve respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos favorecendo a atividade conjunta entre alunos, com e sem deficiência no momento de projetos comuns. (FIGUEIREDO, 2010, p. 64).

A atenção à diversidade pressupõe organização do tempo e espaço nos ambientes de aprendizagem no atendimento aos diferentes ritmos e particularidades dos estudantes na construção do conhecimento. Segundo Figueiredo (2010), a participação efetiva de todos os estudantes nas situações de aprendizagem só é possível a partir da atitude ética do professor em acreditar nas possibilidades de todos aprenderem e se conseguir organizar as ações pedagógicas para favorecer a participação de todos.

A gestão da sala de aula corresponde à capacidade do professor para orquestrar a interação entre os alunos em situação de aprendizagem, organizando os espaços e os tempos e os agrupamentos pertinentes as suas propostas didáticas, constituindo-se ele mesmo um mediador entre os conteúdos escolares e aqueles trazidos pelos alunos. (...). Deste modo, a classe do ensino regular se constitui em um agrupamento no qual cada aluno deve colaborar com o processo de construção dentro de suas possibilidades. (FIGUEIREDO, 2010, p. 61).

A escola que se propõe a ser inclusiva deve renunciar a homogeneidade cognitiva nas salas de aula e dispensar atenção à gestão da organização dos espaços de aprendizagem baseados nos princípios éticos e estéticos para que todos possam se desenvolver.

Um trabalho pedagógico que se propõe a respeitar a diversidade deve romper com o modelo tradicional que estabelece modelo e padrão de ensino e de aprendizagem. Nesse rompimento necessário pensamos a organização do espaço escolar para atender aos diferentes ritmos e formas de aprender a partir do princípio da Educação para todos de que o contexto é que deve se organizar para atender à

diversidade de desenvolvimento presente no contexto escolar. A necessidade de se conhecer as especificidades dos estudantes não é para identificar suas limitações, mas para propor ações pedagógicas, baseados nos princípios éticos e estéticos.

2.4 Especificidades do estudante com Síndrome de Down

Conhecer as especificidades dos estudantes e da turma é um posicionamento ético do professor ante a diversidade e na qualidade do ensino-aprendizagem. A falta de conhecimento das necessidades e potencialidades dos estudantes pelos educadores leva a exclusão dos estudantes que apresentam formas diferentes de aprender, principalmente o estudante com atraso cognitivo.

Segundo Pimentel (2012), dentre todas as necessidades do estudante com Síndrome de Down o desenvolvimento cognitivo é o aspecto mais característico e o processo de atendimento a suas especificidades é semelhante ao estudante com deficiência intelectual. A concepção em relação ao déficit cognitivo e que repercute no trabalho pedagógico dos professores tem suas raízes na visão médica que limitava o indivíduo na sua dimensão biológica.

Em 1866, ancorados por estas ideias de classificação do indivíduo Langdom Down publica um estudo com a classificação étnica dos tipos de deficiência intelectual existente. A teoria do Doutor Down era “influenciada pela ideia de que fenômenos patológicos estariam ligados a regressões às raças mais primitivas da história”... (WUO, 2007). Neste estudo caracterizou o “mongolismo” como determinado grupo étnico de “deficiência”, devido sua semelhança com o povo mongol: cabelos lisos e finos, nariz pequeno e face alargada. Somente a partir do século XX com o avanço das pesquisas genéticas os cientistas começaram a compreender que a causa da Síndrome de Down poderia ser causada por alteração cromossômica. Em 1959 Jérôme Leyune, um geneticista francês descobriu que as células dos indivíduos com Síndrome de Down tinham um cromossomo extra, o cromossomo 21.

O estudante com déficit intelectual e com a Síndrome de Down encontra-se em maior número nas escolas regulares e desafiam a escola para procurar novas formas de estratégias pedagógicas para atender suas necessidades dentro do contexto da diversidade de demandas educacionais presente no ambiente escolar.

Segundo algumas pesquisas (AZEVEDO, 2013; ALBUQUERQUE, 2009; MACHADO, 2009) o que dificulta o trabalho dos professores nas mediações

realizadas com as crianças com deficiência intelectual e Síndrome de Down são as concepções e crenças preconceituosas em relação às possibilidades desse estudante progredir. O breve relato histórico contempla a afirmação dessas concepções que ao longo do tempo passou do enfoque médico, para o psicológico com ênfase ainda nos dias atuais na perspectiva clínica com atitudes de proteção e ênfase na ideia de insuficiência da deficiência do estudante. Com esta perspectiva clínica ratifica a desvantagem natural e sobressaem os impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial, retirando do meio a responsabilidade pelos impedimentos sociais.

Numa perspectiva social o conceito de deficiência não se resume mais a uma lista de impedimentos e faltas que são expressas em um diagnóstico médico, mas como um conceito, conforme Diniz (2009 p. 66) que “denuncia uma relação de desigualdade impostas por ambientes a um corpo com impedimentos”. Assim, o conceito de deficiência não se restringe apenas a visão médica, mas também aos impedimentos provocados e imposto pelo meio social que se constitui como a principal barreira para a participação e desenvolvimento do indivíduo.

Para Diniz (2009), existem duas maneiras de compreender a deficiência: a primeira é pelo modelo social da deficiência, que considera a manifestação da diversidade humana e a segunda pelo modelo biomédico que classifica os impedimentos como desvantagens e tem como padrão a normalidade.

O modelo social da deficiência, ao resistir à redução da deficiência aos impedimentos, ofereceu novos instrumentos para a transformação social e a garantia de direitos. Não era a natureza quem oprimia, mas a cultura da normalidade, que descrevia alguns corpos como indesejáveis. (DINIZ, 2009, p.69).

Podemos observar que a compreensão das especificidades da pessoa com Síndrome de Down ainda é reduzida a uma representação social do século passado que despersonaliza o sujeito limitando-se apenas a enxergá-lo na fragmentação expressa do diagnóstico clínico.

Nesse contexto, convém ressaltar que não é intenção deste trabalho descrever a etiologia que caracteriza a Síndrome de Down, embora ele esteja presente em um dos sujeitos da pesquisa, mas reconhecer as necessidades educacionais desse sujeito, que mesmo na presença de condições orgânicas diferenciadas e prognósticos negativos se desenvolvem assim como todos os sujeitos a partir das possibilidades que o meio pode oferecer.

Conhecer suas especificidades não significa estimular menos restringindo apenas ao trabalho das funções elementares e reforçar a concepção de que o biológico restringe o desenvolvimento. Para Carneiro (2007) o ser humano ao nascer, dispõe apenas de recursos biológicos característicos da espécie que podem ser considerados a base para o processo de humanização. Mas é a interação com o outro que vai possibilitar que o desenvolvimento ocorra.

A compreensão da mediação semiótica e social (VIGOTSKI, 1997; LEONTIEV, 1980) é particularmente importante nesse contexto como meio para garantir a qualidade das experiências sociais e culturais, bem como compensar as limitações funcionais que as crianças com Síndrome de Down podem enfrentar, já que a literatura aponta limitações na linha biológica.

Para Vigotski (1997), os princípios de desenvolvimento das crianças com deficiência seguem as mesmas leis gerais das outras crianças, apenas com alterações na organização da estrutura durante o curso de desenvolvimento. Assim, o importante é partir do estudo do que é singular de cada criança, e não das categorias que limitam as possibilidades do sujeito. Partindo do princípio de que é necessário conhecer as singularidades impostas pela condição orgânica dos sujeitos com Síndrome de Down e o que pode ser realizado para atender às suas especificidades é que pretendemos, com bases nas pesquisas que tem estas perspectivas, (CASTRO, 2009; WUO, 2007; LUIZ, 2008; TRISTÃO, 1998; SILVA, 2006; BISSOTO, 2005; VOIVODIC, 2011; PIMENTEL, 2012; YOKOYAMA, 2014), descrever os processos de mediação e organização do ambiente escolar que podem estimular as possibilidades do estudante com Síndrome de Down no contexto da diversidade. Antes das descrições é importante ressaltar a atitude ética em relação ao outro, bem como conhecer as especificidades da criança de modo a construir caminhos para a organização do espaço, tempo e relações estéticas dentro do contexto escolar.

Nesse contexto vale a consideração de Duarte Junior em relação à dimensão estética da educação: “levar o educando a criar os sentidos e os valores que fundamentam sua ação no seu ambiente cultural, de modo que haja coerência, harmonia, entre o sentir, o pensar e o fazer”. (DUARTE JUNIOR, p. 18). Nesta direção, as compensações das necessidades específicas e ao atendimento as diferentes formas de aprender dos estudantes devem estar relacionadas e pensadas a partir desse movimento dialético e equilibrado do pensar, sentir e fazer. Conhecer as

especificidades para criar ações que possam compensar as limitações funcionais que os estudantes com Síndrome de Down enfrentam, possibilita o afastamento dos preconceitos e afirma a concretização de posturas e de mediações centradas de forma que haja coerência entre a dimensão vivida e a simbolizada. Silva (2006) sugere que seria interessante:

Considerar a compreensão do fenótipo como uma reflexão de forças, um padrão compensatório que deve se constituir de área de maior competência, que promovem adaptação. Dessa forma, a organização de um trabalho de intervenção deveria estar direcionada aos talentos e interesses da mesma forma como se devem trabalhar as dificuldades, favorecendo que a pessoa reconheça suas capacidades. (SILVA, 2006, s/p).

As pesquisas realizadas com estudantes com Síndrome de Down em relação à linguagem, a leitura, escrita e conhecimento lógico-matemático revelam o aprendizado e desenvolvimento desse estudante com suas especificidades e potencialidades a partir das mediações do contexto. Os estudos indicam também que a compensação em relação às suas necessidades está relacionada ao tempo e ritmo durante o curso desse desenvolvimento e como o contexto se organiza para atender e estimular o aprendizado e desenvolvimento desse estudante.

Segundo os autores Silva (2006); Tristão (1998); Luiz (2008); a expressão verbal da linguagem, a fala seja a de maior comprometimento do estudante com Síndrome de Down (SD) devido às dificuldades de audição na diferenciação de sons, no desenvolvimento motor e alterações nos componentes fisiológicos do aparelho fonador. As consequências destas dificuldades se manifestam na forma de compreensão, na dificuldade de generalização, na memória auditiva de curto prazo e no processo de compreensão e processamento da informação, que se apresenta mais lento. Em contrapartida como potencialidade nesse processo, Tristão (1998) afirma que a compreensão verbal associada à expressão gestual pode ser considerada a vantagem no desenvolvimento da criança com Síndrome de Down.

Segundo a mesma autora o desenvolvimento fonológico do SD é lento, embora a sequência geral pareça acompanhar o desenvolvimento das outras crianças. A linguagem expressiva costuma ser inferior à linguagem receptiva, isto ocorre pelas dificuldades na fala. Para Ferreira (2010), o plano semântico da linguagem que está

associada à linguagem receptiva é bem mais complexo de se construir do que o plano fonético, relacionado à linguagem expressiva.

Para Vigotski (2001b), a linguagem funciona como elemento mediador que permite a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados, a produção do sentido, bem como o desenvolvimento do processo de funcionamento superior.

Assim, é possível compreender que às limitações impostas pelas condições biológicas do estudante com Síndrome de Down podem influenciar no desenvolvimento da sua linguagem. A comunicação fica prejudicada também pelo que acontece no contexto, quando a criança tenta se comunicar e não é compreendida. Como consequência não amplia o seu vocabulário e não se comunica. Cabe ao contexto proporcionar estímulos para elaboração de compensações a partir de algumas mediações, tais como: estimular o uso funcional da linguagem e compreensão das regras utilizadas na conversação, no qual a maioria desses estudantes já faz uso; dar tempo para o processamento da linguagem, escutar atentamente, falar frente a frente e com os olhos nos olhos do estudante, usar linguagem simples e familiar com frases curtas e enxutas, checar o entendimento; pedir para a criança repetir instruções dadas, reforçar a fala com expressões faciais, gestos e sinais; reforçar instruções faladas com instruções impressas, usar imagens, diagramas, símbolos e material concreto entre outras. (ALTON, 2012).

Outro fator que indica comprometer a fala é a dificuldade na memória auditiva recente, responsável por manter, processar, entender e assimilar a língua falada suficiente para responder. Por outro lado, as crianças com Síndrome de Down apresentam uma boa memória visual que associada à memória auditiva pode conduzir a compreensão do ambiente em sua volta. Por isso é importante o meio oferecer apoio visual, concreto e materiais práticos para reforçar as informações auditivas. (FERREIRA; FERREIRA; OLIVEIRA, 2010). Conhecer esta especificidade da linguagem expressiva convergindo para sua potencialidade da linguagem receptiva rompe com a ideia do ensino com ênfase apenas no desenvolvimento da memória auditiva.

Outra especificidade de grande importância no desenvolvimento do processo cognitivo é a atenção, que pode comprometer o envolvimento do estudante com Síndrome de Down em tarefas e sua maneira de explorar as situações do contexto.

Segundo Voivodic (2011), existem fatores neurológicos (redução da formação de sinapses) presentes na Síndrome de Down que afetam esse aspecto do desenvolvimento. A partir de um espaço social e pedagógico que propicie aprendizagens significativas, podem melhorar as estruturas sinápticas, na criação de circuitos neuronais novos. A autora enfatiza que ambientes privados de experiências significativas podem reduzir esse tipo de estrutura e que a possibilidade da plasticidade é mediante a estimulação do meio. Portanto, são relevantes as mediações de um espaço organizado para o desenvolvimento das potencialidades do estudante. O foco não está nas limitações impostas pelo biológico, mas o que o contexto pode oferecer para compensar estas necessidades.

Não estamos querendo subestimar estas especificidades no desenvolvimento do estudante com Síndrome de Down, mas reconhecê-las no sentido de propor alternativas para compensar socialmente o que é imposto pelo biológico.

Os estudos de Yokoyama (2014, p.59) indicam que:

As crianças com desenvolvimento típico passam pelas mesmas etapas cognitivas que as crianças com Síndrome de Down, a diferença está na “velocidade” de aprendizagem e com isso, talvez às vezes não fique evidente ou perceptível essas passagens. (YOKOYAMA, 2014, p. 59).

Yokoyama (2014) apresenta no seu estudo sobre o conceito de número (quantificação) e Síndrome de Down a dificuldade cometida pelo estudante de pronunciar a sequência padrão de números. A memória de curto prazo seria a possível causa desta dificuldade. Mas como a memória de curto prazo viso-espacial é considerada sem comprometimentos, o autor propõe para uma melhor compreensão do conceito de número das crianças com Síndrome de Down a utilização dos dedos das mãos, materiais multissensoriais com estímulo visual e tátil. Assim, a memória visual como apoia a memória auditiva seria uma alternativa para facilitar o aprendizado da criança em diferentes áreas do conhecimento, dentre as quais a matemática.

Em relação à leitura e escrita pesquisas indicam que as crianças com Síndrome de Down passam pelas mesmas etapas de construção que as outras crianças, sendo que seu ritmo é mais lento. (BISSOTO 2005; PIMENTEL, 2012). A organização do espaço pedagógico com a utilização de recursos visuais é citada pelos autores como elementos importantes na construção da leitura e escrita.

Quando não atendidas nas suas especificidades a criança apresenta algumas reações relacionadas às várias experiências negativas de aprendizagem vividas ao longo do ensino formal. Conforme citado por Bissoto (2005): “Fuga quando confrontada com situações de aprendizagem, relutância para tomar a iniciativa em situações de aprendizagem, dependência de outros, afastamento e retraimento”. Ou seja, quando a heterogeneidade de desenvolvimento não é respeitada numa atitude ética com o outro, o próprio contexto cria barreiras de impedimentos para o desenvolvimento do outro.

A conscientização dos educadores acerca das diferentes especificidades e potencialidade dos estudantes no contexto escolar é de extrema importância, pois possibilita o investimento em ações metodológicas que promovam possibilidades de aprendizagem para todos. (CASTRO, 2009). Assim, Informações sobre as especificidades das pessoas favorece o afastamento de preconceitos e concretização de ações centradas nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Carneiro (2007) considera que se devem tomar as leis gerais no desenvolvimento da criança e, a partir daí, estudar o que é singular de cada criança, não as categorias “deficientes intelectuais”, “Síndrome de Down”. Voivodic (2011) chama a atenção e reforça esta ideia enfatizando para o fato das pessoas não se aterem simplesmente às condições e comprometimentos genéticos que a síndrome pode causar, mas ressalta que as competências cognitivas, acima de tudo são algo que se adquire e, desta forma pode ser modificada.

As mediações pedagógicas devem se centrar, portanto no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois o que está alterado são os processos naturais de visão, audição, movimento ou atividade intelectual, enquanto que o que precisa ser desenvolvido são os processos superiores, através da educação, de atenção seletiva, inteligência verbal, memória lógica, etc. (CARNEIRO, 2007).

Ao conhecer algumas alterações inerentes à Síndrome de Down, pode-se compreender a capacidade espetacular do organismo humano em se adaptar ao meio e a plasticidade cerebral está relacionada com a organização do contexto e das interações sociais.

CAPÍTULO 3 – MEDIAÇÃO ARTICULADA

A nossa compreensão de “mediação articulada” utilizada nesse estudo refere-se à ação pedagógica dos dois professores do ensino regular e AEE e tem como base alguns princípios teóricos aqui apresentados e que se organizam como orientadores da prática pedagógica intencionada na busca de apoio colaborativo ao professor e ao estudante no contexto da diversidade de formas de aprender. Nas duas primeiras seções, os termos mediação semiótica e mediação social são fundamentados na teoria histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores. Na terceira seção, são apresentados os princípios da mediação articulada com os elementos que constituem um fazer pedagógico mais colaborativo ante a construção da aprendizagem pelos estudantes e professores. E a última seção, trata da importância dos recursos de baixa e alta tecnologia na mediação articulada.

3.1 Mediação semiótica

Na perspectiva histórico-cultural de Vigotski o termo “mediação semiótica” é utilizado para designar a função que os sistemas gerais de sinais desempenham nas relações entre os indivíduos e desses com o seu meio. Os seres humanos na constituição do seu psiquismo, ao longo da história, criam instrumentos e signos que lhes permitem conhecer e transformar o mundo e desenvolver novas funções psíquicas. Os instrumentos e os signos são dois tipos de elementos mediadores e se constitui um terceiro elemento que possibilita a interação entre o homem e o mundo.

Oliveira (1993, p. 26) complementa esta ideia definindo mediação “como processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação”. Assim, a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente uma relação mediada. Ou ainda, segundo Pino (1991, p. 32), “num sentido amplo, a mediação é toda a intervenção de um terceiro ‘elemento’ que possibilita a interação entre os termos de uma relação”. Conforme Oliveira (1993, p. 27) “as funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares (instrumentos e signos) da atividade humana”. O sistema de signos (linguagem, escrita, sistema numérico, etc.) e o sistema de instrumentos são criados pela sociedade no curso da história humana para

modificar e ampliar o curso de desenvolvimento do homem, a partir das relações sociais. Conforme Pino:

Os processos mediadores multiplicam-se na vida social dos homens, em razão, sobretudo, da complexidade das suas relações sociais. Diferentemente dos animais, sujeitos aos mecanismos instintivos de adaptação, os seres humanos criaram instrumentos e sistemas de signos cujo uso lhes permitem transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas. (PINO, 1991, p. 33)

Vigotski (1994) assinala a diferença essencial que existe entre os signos e os instrumentos, pela direção da sua ação: o primeiro está orientado internamente para a operação psicológica que se traduz, principalmente, pela via da palavra e que ao longo do processo de desenvolvimento os signos substituem os objetos do mundo real e se organizam em estruturas complexas e articuladas. Enquanto o segundo está orientado para obter uma mudança no objeto em si. A origem de ambos se encontra nos processos sociais e demandam formas de mediação especificamente humana.

O homem não se relaciona diretamente com o mundo, sua relação é mediada pelo conhecimento objetivado pelas gerações precedentes, pelos instrumentos físicos ou simbólicos que se interpõem entre o homem e os objetos e fenômenos. Do mesmo modo que os instrumentos físicos potencializam a ação material dos homens, os instrumentos simbólicos (signos) potencializam sua ação mental. (SFORNI, 2008, p. 3).

Como se pode depreender o sistema simbólico privilegiado para esta mediação é a palavra. Ela está voltada para o processo intrapsicológico do sujeito e se constitui como signo fundamental para a organização dos processos mentais superiores. A palavra é um exemplo de ferramenta psicológica, assim como: “vários sistemas de contagem; técnicas mnemônicas; sistemas de símbolos algébricos; obras de arte; escrita; esquemas, diagramas, mapas e desenhos mecânicos; todo tipo de sinais convencionais; etc.” (VIGOTSKI, 1981, p. 137 apud SFORNI, 2008 p. 3). A apropriação desses mediadores culturais, que se objetiva em forma de conhecimento sistematizado, se constitui em ferramenta psicológica para ampliar os significados presentes na sua realidade.

Nessa direção, Vigotski (1994) enfatiza que toda função psicológica superior primeiramente acontece no nível interpsicológico (entre pessoas) para, em seguida,

transformar-se em intrapsicológico (interior da criança), o que o autor denomina de internalização. Ou seja, o processo de desenvolvimento para o autor está enraizado nas ligações entre história individual e história social. A constituição humana, portanto, é construída através da mediação semiótica no espaço social e cultural do sujeito.

Mas, o indivíduo não cria, tampouco descobre signos a partir do nada implica a presença do “outro” nesta constituição do ser humano que só se efetiva pela interação social. Leontiev (1980) um dos colaboradores de Vigotski e autor da Teoria da Atividade explica:

Por outras palavras, os progressos do desenvolvimento histórico das capacidades humanas não se transmitem ao homem apenas através dos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual, apesar de se encontrarem apenas neste fenômeno. Para alcançar estes progressos, para convertê-los em capacidades próprias, em “órgãos da sua individualidade”; a criança, o homem, deve relacionar-se com o mundo circundante, através de outros homens, isto é, relacionar-se com elas. Neste processo, a criança, o homem, aprendem a agir adequadamente. Deste modo, este processo é pela sua função um processo de educação. (LEONTIEV, 1980, p. 53 e 54).

Para Leontiev (1980), a aquisição do desenvolvimento histórico não é simplesmente dada aos homens, é necessário o ser humano entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através dos outros homens.

Para o autor, esse processo tem o caráter de simples imitação das ações das pessoas que estão em sua volta, depois torna-se mais complexo, especializa-se, e assim surgem as formas de ensino e educação escolar. (LEONTIEV, 1980). Ou seja, para o autor as ações e operações não se formam só a partir da influência do objeto, mas da mediação com outros indivíduos que já se apropriaram desse objeto. Desta forma, são desenvolvidos sistemas simbólicos com estruturas mais complexas e articulada a partir do conhecimento elaborado pela atividade humana, que passa a ser sistematizada em vários campos do saber.

3.2 Mediação social

Nesta direção, o conceito de mediação se amplia incluindo a mediação social como “ação compartilhada entre pessoas com os elementos mediadores”. (SFORNI 2008, p. 4). E nessa ação compartilhada, segundo a autora, as mediações podem ser de forma intencional e não intencional. Sforni, (2008) recorre a Leontiev para

exemplificar as duas formas de mediação: a utilização da colher onde a criança antes de saber manusear não precisou construir um significado para esse objeto, pois já foi construído pela humanidade e a partir da sua interação com outros sujeitos faz uso do instrumento de forma social, fazendo parte dos seus meios mediacionais para suprir suas necessidades. Esse é um exemplo de uma mediação não intencional. Uma ação motora que é compartilhada de forma prática e verbal pela intervenção de um adulto e pela observação é suficiente à reprodução e aprendizagem pela criança.

Para Leontiev citado por Sforzi (2008) o processo que é evidenciado na formação das operações motoras é o mesmo que ocorre na formação das operações mentais, “como a leitura, a escrita, o cálculo, enfim, com a apropriação dos conceitos científicos”. (SFORZI, 2008, p. 5). Mas a aprendizagem desses conceitos exige, para além da observação, comunicação oral e prática e inserção em ambiente letrado, pressupõe intencionalidade pedagógica com e sobre esses elementos mediadores, para que a criança possa apropriar-se desses.

Para a abordagem histórico-cultural, a escola, por organizar-se intencionalmente em torno das práticas pedagógicas, exerce um movimento de intervenção deliberada sobre os processos cognitivos complexos. Através da intervenção pedagógica intencional, põem-se em movimento, no sujeito, processos psicológicos que não ocorreriam espontaneamente. (ALVES, 2012, p. 76).

Nessa perspectiva histórico-cultural, as interações sociais no contexto escolar não estão restritas à relação sujeito-sujeito, mas no objeto que se apresenta nesta relação o conhecimento. Para Sforzi (2008):

[...]. Podemos falar que no contexto escolar há uma dupla mediação, uma que se refere à relação professor e estudantes, outra vinculada à relação entre os estudantes e o conteúdo escolar. Do ponto de vista do desenvolvimento psíquico, a primeira somente se realiza quando a ação docente envolve a disponibilização dos conteúdos escolares como elementos mediadores da ação dos estudantes, isto é, de modo que eles sejam capazes de realizar conscientemente as ações mentais objetivadas nos conhecimentos historicamente produzidos. (SFORZI, 2008, p. 7)

Assim, a mediação docente neste trabalho não é entendida de maneira restrita, apenas como sinônimo de ajuda do professor aos alunos nas atividades escolares, mas como ação sobre e com os elementos mediadores. Segundo Sforzi (2008), compreender os conteúdos escolares como mediadores culturais a atenção volta-se

não apenas para a relação professor e aluno, mas, sobretudo para a relação entre professor-conhecimento-aluno. Ou seja, a mediação não pode ser reduzida a compreensão muito comum presente no meio educacional como relações interpessoais, seja entre adulto e criança ou entre criança e criança mais experiente, mas a relação que se estabelece com o conhecimento organizado e sistematizado pela humanidade. Alves (2012) complementa que o espaço da sala de aula não se reduz a relação aluno-aluno, professor-aluno. Os processos de mediação pedagógica e simbólica estão presentes na organização do tempo e espaço educativo e na organização dos materiais pedagógicos, desenhando assim, segundo a autora, um espaço mais humanizado.

Nessa função do professor em organizar o espaço pedagógico é importante descrever algumas contribuições da Teoria da Atividade que se baseia na teoria histórico-cultural desenvolvida por Leontiev (1980), que descreve alguns princípios necessários para a organização da atividade de ensino.

No contexto da teoria da atividade teve início a categorização dos tipos de atividades mais adequadas ao princípio de guiar o desenvolvimento da criança, classificando-as: atividade de brincar, de ensino e trabalho. (PRESTES, 2012). Em específico na atividade de ensino deve estar presente a intencionalidade, que segundo Leontiev (1980), é a busca para responder a satisfação das necessidades que se impõe ao homem em sua relação com a natureza.

Para o autor a atividade de ensino pressupõe uma dimensão teórica e prática. Na sua dimensão teórica encontramos o motivo, o objetivo, o plano de ações a ser realizada, a escolha dos instrumentos. Já na dimensão prática temos as ações, as operações e o objeto da atividade. A atividade assim definida traz contribuições para o trabalho pedagógico tanto no que diz respeito à aprendizagem do estudante quanto ao que se refere ao trabalho do professor, por que na busca da compreensão da atividade dos sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico, elementos como intencionalidade e ações se faz necessário.

A função do professor é organizar o espaço educativo com a problematização permanente dos conteúdos e os modos como esses podem ser apresentados para permitir que o estudante direcione a construção de ferramentas psicológicas para o seu próprio processo de aprender. Como exemplos de ferramentas psicológicas temos a linguagem, vários sistemas de contagem, técnicas mnemônicas; sistemas de

símbolos algébricos; obras de arte; escrita, esquemas, diagramas, mapas e desenhos mecânicos; todo tipo de sinais convencionais. (VIGOTSKI, 1994).

Direcionar o seu processo de aprender não significa que o professor tenha a característica do professor jardineiro com uma atitude permissiva de uma aprendizagem espontaneísta, na qual o aluno deveria construir seu próprio conhecimento e o professor caberia apenas acompanhar o processo, numa atitude individualista do estudante. Ou ainda, a característica do professor escultor, onde esse iria moldar a aprendizagem do estudante, como se fosse um escultor, o que revela o caráter individualista do educador. Como nos ensina Freire:

Ninguém pode conhecer por mim, assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer, na perspectiva progressiva em que me acho, é, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiar-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber [...] meu projeto de professor progressista não é apenas ensinar matemática ou biologia, mas o de tratando a temática que é, objeto de um lado de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajuda-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva. (FREIRE, 2014, p. 124).

Nessa perspectiva, o estudante é o próprio escultor da sua aprendizagem e a principal função do educador é proporcionar possibilidades de construção e promoção do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que se inicia no planejamento intencional e sistematizado. Com a descrição do papel relacional entre professor e estudante fundamentada pelo diálogo e respeito, a construção de cada um, faz-se necessário. Nesse sentido, a mediação da construção do conhecimento começa desde o planejamento da aula, quando se planejam as situações de aprendizagem entre professores e estudantes. É importante ressaltar nesta relação onde a intencionalidade pedagógica está presente, a ponderação de Freire (2014, p. 117):

Ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instiga-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de interligar e comunicar interligado. É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. (FREIRE, 2014, p. 117).

Nas mediações o professor deverá estar atento às demandas concretas e imediatas dos estudantes no seu processo de construção do conhecimento, pois o

aprender é a atividade do sujeito que modifica ele próprio; e “mediar é fazer a interlocução entre o aluno e o saber a ser conquistado”. (CUNHA, 2015, p. 82).

Masetto (2011) enfatiza no conceito de mediação pedagógica a atitude do professor:

A atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem- não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. (MASETTO, 2011, p. 144).

Pimentel (2012, p. 71) ressalta na mediação a intencionalidade pedagógica: “Numa relação de ensino-aprendizagem, mediar significa fornecer níveis de ajuda planejados de forma intencional e que se ajustem as necessidades dos educandos”.

Cunha (2015) aborda a relevância da mediação na criação de vínculos e a construção da aprendizagem:

[...] A construção da aprendizagem é efetivada pelas trocas sociais, onde a mediação torna-se relevante. Quanto mais profícua for essa ligação, maiores serão as condições do estudante se desenvolver-se. A ação do mediador não é de facilitar porque mediar processos de aprendizagem é, sem sombras de dúvidas, provocar, trazer desafios, motivar quem aprende. Um dos principais escopos da mediação é criar vínculos entre o educando, o professor e o espaço escolar. (CUNHA, 2015, p. 82)

As abordagens apresentadas pelos autores trazidos sobre mediação nos levam a refletir sobre a atitude necessária ao trabalho docente: atitude ética, intencionalidade pedagógica, criação de estratégias no compromisso de atender as diferentes demandas e a criação de vínculos. Dessa forma, mediar o saber é considerar o outro no seu processo individual de aprender.

A aproximação pedagógica do AEE no ensino regular constitui em mais um espaço de mediação pedagógica de todos os estudantes, que mediante planejamento, recursos e participação do professor de AEE nas demandas educacionais pode ser ampliado para ser mais um espaço de construção de aprendizagem no contexto escolar.

Nesse contexto reforça a expressão “atuar de forma colaborativa” onde o trabalho pedagógico com os estudantes não fica somente na sala de aula com a

mediação do conhecimento por um professor, mas ocorre também com o professor de AEE que colabora nesse processo de ensino-aprendizagem.

3.3 Mediação articulada: AEE e Ensino Regular

O atuar de forma colaborativa na prática do AEE tem suscitado as mais diferentes interpretações no contexto escolar, entre elas temos a experiência desenvolvida pela UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) e seus pesquisadores (CAPELLINI, 2004; MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014) que abordam o ensino colaborativo como coensino, como uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, para dividir responsabilidades, compartilhar planejamentos, execução e avaliação de um grupo heterogêneo de alunos, no contexto da sala de aula regular. Essa concepção é baseada na literatura estrangeira Argueles, Hughes, Schumm (2000 *apud* MENDES, 2014) que caracteriza e demonstra a experiência com o coensino.

É importante analisar se esta concepção de atuação e forma colaborativa através do coensino, não acaba sendo uma justaposição de serviço, mesmo quando se considera todos os arranjos das funções dos dois professores no contexto da escola regular. E, em que medida esse posicionamento em relação à atuação do professor de AEE tem contribuído para mudanças de postura dos professores da sala regular em relação ao atendimento às diferentes demandas educacionais presentes na sala de aula, considerando o princípio da diversidade de forma de aprender dos estudantes, independente das necessidades educacionais que apresentem. Naturalmente, estas são indagações que merecem estudos mais aprofundados.

Em outra perspectiva, este estudo pretende analisar o trabalho docente a partir da articulação dos professores de AEE e de Ensino Regular, de forma colaborativa que tem como referência as orientações contidas no documento (BRASIL, 2010), mas avança na perspectiva de considerar como as diferentes mediações dos dois professores (AEE e Ensino Regular) podem através do planejamento intencional, articulado e sistematizado com objetivos convergentes, proporcionar oportunidades efetivas de aprendizagens significativas nos espaços da Sala Regular e da Sala de Recursos Multifuncional.

Assim, nesse estudo estamos compreendendo a ação dos dois professores envolvidos com a aprendizagem dos estudantes como “mediação articulada” por que

perpassa todo o trabalho colaborativo dos professores de AEE e ensino regular, desde o planejamento com objetivos pedagógicos convergentes e retroalimentação para buscar ações pedagógicas no atendimento à diversidade de demandas educacionais dos estudantes, no movimento de ação e reflexão do processo de ensino-aprendizagem.

Essa mediação, portanto, pressupõe que os dois professores irão planejar e desenvolver juntos as ações pedagógicas para possibilitar e maximizar oportunidades de aprendizagem significativas para o estudante nos diferentes espaços de aprendizagem. A intencionalidade pedagógica planejada pelos dois professores para o desenvolvimento das ações de forma individual na Sala de Recursos multifuncional e no coletivo na sala regular.

Segundo Sforzi (2008, p. 8):

A mediação docente acontece muito antes da aula propriamente dita. Seu início já ocorre na organização da atividade de ensino, quando se planejam situações de comunicação prática e verbal entre professores e estudantes, entre estudantes e estudantes em torno das ações com o objeto de aprendizagem. (SFORZI, 2008, p. 8).

A mediação da construção do conhecimento no atendimento as diferentes necessidades educacionais específicas no contexto escolar, pressupõe intencionalidade pedagógica (SOUZA, 2006) pesquisa e informação das especificidades dos estudantes, reflexão e ação do fazer pedagógico para que se possam construir mediações que promovam o aprendizado e desenvolvimento de todos os estudantes.

Compreende-se com isso que o pilar do trabalho pedagógico ante a diversidade é a atitude ética dos professores em compreender e considerar que as diferentes formas de aprender dos estudantes exigem diferentes formas de mediar o processo de aprender. Quando se planeja uma situação de aprendizagem para um estudante no atendimento a sua especificidade no contexto da diversidade, todos são contemplados.

O que se define aqui como articulada é a aproximação pedagógica do professor de Atendimento Educacional Especializado e o professor da Sala Regular na busca de objetivos pedagógicos convergentes e intencionalidade educativa, pautados na colaboração e diálogo permanentes para responder à diversidade de demandas educacionais dos estudantes. A articulação potencializa a mediação do conhecimento

pelos dois professores na busca de atingir os mesmos objetivos compartilhando estratégias, conhecimentos específicos e recursos diversificados.

Um saber específico não é mais importante do que o outro, eles se complementam na base do diálogo na busca de garantir a aprendizagem do estudante. Conforme Paulo Freire (1987, p. 92): “Não há, por outro lado, o diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante”.

Diante disso a mediação articulada permeia o atuar de forma colaborativa no sentido de não descaracterizar o que é específico de cada serviço. Os dois professores devem trabalhar juntos no planejamento, na avaliação e reflexão das ações em conjuntos, ou seja, na intencionalidade pedagógica. A atuação pedagógica é realizada em contextos diferentes (Sala de Recursos Multifuncionais e Sala Regular), mas com a mesma intencionalidade em relação aos elementos mediadores e direcionamento pedagógico necessário para atender às demandas educacionais dos estudantes.

Compreendemos que juntos, esses professores no diálogo e não de forma fragmentada, podem encontrar respostas para problemas para um contexto onde a diversidade está presente: Como eu percebo e trabalho as necessidades educacionais dos meus estudantes? Quais são as melhores estratégias educacionais que podemos utilizar para mediar a construção do conhecimento do estudante? Como ele aprende? Quais foram os processos mentais que ele utilizou para realizar determinada tarefa? Quais são os recursos tecnológicos que favorecem a aprendizagem do estudante? Quais os princípios que devem nortear o nosso trabalho pedagógico? Com a busca conjunta para responder a estas e outras perguntas a respeito, os professores passam a serem parceiros e igualmente responsáveis por todas as ações pedagógicas articuladas construídas de forma colaborativa para favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Ao trabalhar em cooperação poderão ter uma visão e postura mais coesas e mais assertivas diante das diferentes formas de aprender dos estudantes.

Assim, a mediação articulada dos professores de AEE com o professor da classe regular tem como objetivo promover a aprendizagem significativa de todos os estudantes, a partir do conhecimento das suas necessidades e potencialidades, para planejar estratégias diversificadas e articuladas, convergindo para um mesmo

objetivo, com vistas a favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo no contexto da diversidade de demandas da sala de aula.

Esse trabalho não é fácil e Freire (2014) sublinha a necessidade de se atentar para a seriedade da educação escolar como espaço comprometido com o saber, com a rigorosidade metódica que o trato da mesma exige, o respeito ao saber dos educandos, pesquisa, criticidade, ética, estética, corporificação da palavra pelo exemplo. Elementos essenciais nesta ação que estamos denominando mediação articulada.

Nessa direção, o trabalho pedagógico e as diferentes mediações do conhecimento devem acontecer de forma articulada, convergente, com ação e reflexão, baseados nos princípios éticos e estéticos para afirmar avanços não retrocessos em relação ao trabalho docente ante a diversidade.

A atitude do professor com sua intencionalidade pedagógica pode se ampliar com a incorporação fundamental dos recursos de baixa e alta tecnologia na mediação do conhecimento para dinamizar e flexibilizar os diferentes ritmos e tempos de aprendizagem.

3.4 A incorporação dos recursos de baixa e alta tecnologia na mediação articulada

O uso dos recursos tecnológicos está contemplado na política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, na implantação das Salas de Recursos Multifuncionais como um espaço onde os recursos tecnológicos de baixa e alta tecnologia encontram-se disponíveis para o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas, para apoiar e diversificar as estratégias pedagógicas no atendimento as necessidades educacionais específicas e estimular a aproximação dos diferentes conceitos, com a interação e a participação de todos os estudantes.

São considerados recursos de baixa tecnologia⁴ todo e qualquer material didático de baixo custo, que são elaborados a partir de materiais usuais do cotidiano

⁴ Segundo Marin e Braun (2014), a concepção sobre o que significa baixa tecnologia está inserida no conceito de tecnologia assistiva que constitui uma área de conhecimentos que engloba produtos, recursos, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação das pessoas com limitações físicas, mentais e sensoriais visando sua

escolar e que servem de apoio na mediação do conhecimento pelos professores, para estimular os estudantes na construção de novos caminhos e possibilidades para o aprendizado. Os recursos de alta tecnologia no contexto escolar se constituem as tecnologias de informação e comunicação (TIC) como computador, utilização da internet, softwares, TV, som, vídeo e outros. Galvão (2012, p. 79) explica que a diferença dos recursos de baixa e alta tecnologia não é “atribuir uma maior ou menor funcionalidade ou eficiência a um ou a outro, mas sim caracterizar apenas a maior ou menor sofisticação dos componentes com os quais são construídos e disponibilizados”. Na mediação do conhecimento pelos professores esses recursos dos mais sofisticados aos mais simples, que têm como objetivo atender as diferentes formas de aprender dos estudantes para estimular a construção do aprendizado.

Moran (2011), afirma que as tecnologias possibilitam adequações curriculares importantes para o atendimento às especificidades dos educandos, além de permitirem maior flexibilidade na organização do ensino e da aprendizagem.

O decreto nº 7611/2011 no Artº 3º pontua como um dos objetivos do AEE o desenvolvimento de recursos didáticos pedagógicos que eliminem barreiras no processo de ensino e de aprendizagem, garantindo as possibilidades de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular.

O professor de AEE por atuar na Sala de Recursos Multifuncionais⁵ e estas disporem de um aparato tecnológico que possibilita flexibilizar estratégias no atendimento ao estudante e também estimular e apoiar o professor da sala regular no uso dos recursos de baixa e alta tecnologia nas suas ações pedagógicas em sala de aula. Sabe-se que muitas vezes o professor da sala regular não utiliza esses recursos por falta de acesso e/ou preparo, então o professor de AEE a partir de uma intencionalidade pedagógica com o professor da sala regular pode disponibilizar e trabalhar esse material no auxílio ao trabalho pedagógico do professor da sala regular.

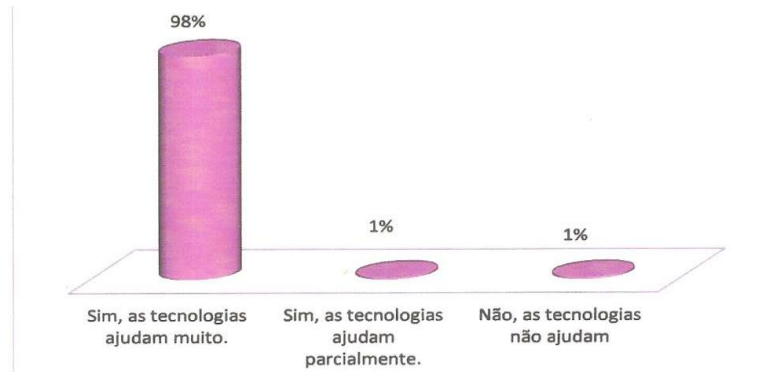
Apesar da compreensão da importância do uso dos recursos tecnológicos para apoiar o trabalho pedagógico, a nossa realidade educacional aponta para alguns desafios que merecem nossas considerações. Haja vista a pesquisa realizada por

autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/12-marin_e_braun.pdf

⁵ Os recursos tecnológicos de baixa e alta tecnologia disponíveis na Sala de Recursos: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192

Vilas Boas (2014) com 93 sujeitos entre professores e gestores do Distrito Federal, onde 99% dos participantes desta pesquisa julgaram o uso das TIC eficaz no processo pedagógico, conforme demonstra o gráfico a seguir:

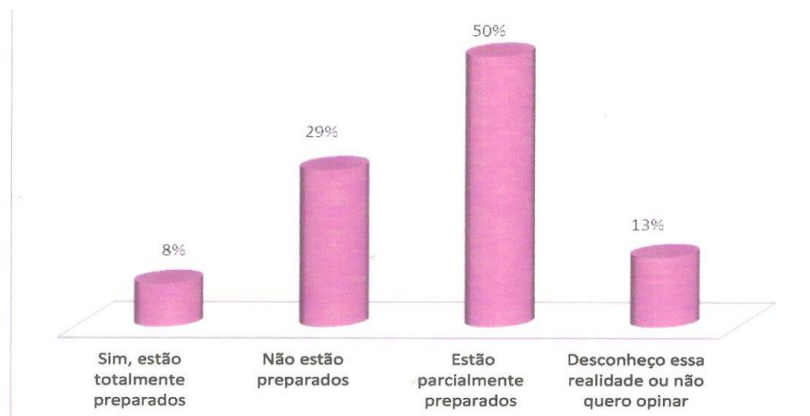
Gráfico 2 - Percentual de respondentes que avaliam que o uso das TIC ajuda no processo de ensino aprendizagem do estudante com deficiência.



Fonte: Vilas Boas, 2014.

Assim, é inegável a importância das tecnologias na relação ensino aprendizagem entre professores e gestores, mas esses avaliam que não se encontram ainda preparados para utilizar as tecnologias no processo ensino aprendizagem como está demonstrado o gráfico a seguir da pesquisa de Vilas Boas (2014):

Gráfico 3 - Preparo dos professores para o uso das TIC nas salas de Recursos Multifuncionais do Distrito Federal.



Fonte: Vilas Boas (2014)

Ainda segundo Vilas Boas (2014), é preocupante o número reduzido de respostas que afirmam “sim os professores estão totalmente preparados” (8%) para o

uso das TIC. No entanto, os números indicam também uma reflexão: Trabalhar com a diversidade presente na sala de aula e saber utilizar os melhores recursos tecnológicos para atender as especificidades dos estudantes exigem somente formação e conhecimento teórico? Os dois são necessários e fundamentais. Mas indicam que não são suficientes. Ainda, precisa estar clara a importância desses recursos no atendimento à diversidade de demandas educacionais e isso requer a necessidade de os professores compreenderem efetivamente os princípios e as propostas implicadas no atendimento as diferentes demandas do contexto escolar.

Diante disso, tecnologia e educação inclusiva são frutos de paradigmas sociais e anseios por melhores condições de vida para todos e os educadores encontrarão respostas para os impasses no seu trabalho pedagógico com atitude de professor pesquisador, aliado ao conhecimento teórico e formação. Como afirma Paulo Freire (2014):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. 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, 2014, p. 30).

A Utilização das tecnologias nesta articulação entre o professor de AEE e professor da sala regular pressupõe pesquisa e uma ação articulada baseada na intencionalidade para escolher os instrumentos tecnológicos mais adequados para atingir seus objetivos. Para isso é preciso conhecer as especificidades do estudante no seu processo de aprendizagem, para variar as estratégias e responder aos mais diferentes ritmos e formas de aprender, bem como conhecer as potencialidades pedagógicas envolvidas nos diferentes recursos tecnológicos. Não existe uma fórmula mágica e receita para esses desdobramentos que se faz no próprio fazer pedagógico do professor através da pesquisa.

O uso das tecnologias contribui, assim, para uma nova relação ensino-aprendizagem para todos os estudantes, onde segundo Moran (2011, p. 47) “O papel do professor agora é o de gerenciador do processo de aprendizagem, é o coordenador de todo o andamento, do ritmo adequado, o gestor das diferenças e das convergências”.

Assim, a utilização das tecnologias pode ser considerada, nesse contexto, como instrumento externo para auxiliar nas mediações pedagógicas dos professores, tanto da Sala de Recursos Multifuncionais como do professor da sala regular, com o objetivo de buscar a melhor forma do acesso do estudante a aprendizagem significativa.

Segundo Raiça (2008), alguns fatores podem ajudar os professores na melhoria da sua prática com a utilização dos recursos tecnológicos na Educação Inclusiva. Entre eles, citamos: crença na possibilidade de a criança aprender e identificar as formas de aprendizagem; aperfeiçoamento constante da prática pedagógica com autoconhecimento e tecnologia; reconhecimento dos melhores procedimentos e instrumentos pedagógicos que se encaixem em suas próprias potencialidades. Assim, faz-se necessário abordar os recursos tecnológicos, como meios utilizados intencionalmente pelos professores envolvidos na aprendizagem acadêmica do estudante com necessidade educacional específica, sendo que esses instrumentos não se justificarão por si mesmo, mas pelas mediações realizadas pelos educadores e pelos objetivos que pretendem alcançar de forma articulada.

A principal característica da utilização do computador está na capacidade sedutora, na complexidade de organização, o volume de conteúdo que o mesmo oferece aos estudantes. As possibilidades do seu uso vão desde algo pronto (tutorial) até a criação de algo diferente, sozinho ou com outros. (MORAN, 2011).

Destacamos alguns benefícios na utilização do computador: a sua função multimídia na maximização da aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas; a capacidade de estimulação e motivação dos alunos na busca do conhecimento; a vivência de situações reais e lúdicas; a construção do conhecimento através do erro e acerto; o desenvolvimento de trabalhos específicos nas diferentes dificuldades do aprendiz; a possibilidade de conceitos trabalhados previamente no computador desperta o interesse do estudante pela aula; a ampliação de sua percepção em relação à construção de conhecimento que exige mais abstração, desenvolve sua persistência e principalmente a flexibilidade cognitiva. (MORAN, 2011).

Nessa perspectiva dos benefícios da utilização do uso do computador na Sala de Recursos Multifuncionais, na classe regular e nos laboratórios de informática existentes nas escolas pode contribuir com base na intencionalidade pedagógica dos

professores em planejar quais sites, jogos e softwares proporcionar o aprendizado, descoberta e desenvolvimento de habilidades como atenção, concentração, memória e aprendizado para os estudantes. Raiça (2008) enfatiza que no:

[...] uso do computador não basta conhecer o seu funcionamento, é preciso saber utilizá-lo de acordo com a concepção educativa que faça do aprendiz um ser pensante, criativo, capaz de tomar decisões e construir conhecimentos. (RAIÇA, 2008, p. 32).

A proposta é revisar a forma do uso do software seja ele na abordagem que permite o conflito, a construção do conhecimento e a mediação ou softwares diretivos ficando os receptores passivos diante da instrução proporcionada. Para fazer sentido o uso do software na relação ensino-aprendizagem os educadores necessitam definir com mais clareza em que situações eles podem ser úteis ao trabalho escolar. (SOUZA, 2006).

Valente (1991) reforça esta ideia pontuando que os softwares constituem recursos bastante utilizados na educação. Sendo que sua escolha requer atenção e planejamento por parte do professor. Assim, é fundamental a parceria entre o professor da Sala de Recursos com o professor da sala regular para planejar mediações a partir dos recursos tecnológicos e suas interfaces digitais, numa abordagem de construção e não repetição. Para isso, o trabalho deve ser realizado em colaboração, planejando e selecionando o software que pode ser integrado para melhor trabalhar os conteúdos abordados na sala regular, para promover de forma dinâmica e lúdica conceitos de difícil abstração para o estudante.

Contudo, o computador se constitui como uma ferramenta pedagógica que pode potencializar a aprendizagem, assim como comportamentos de motivação e abstração de conceitos, se for utilizado de forma intencional e articulada pelos professores envolvidos.

A utilização dos recursos de baixa e alta tecnologia na mediação articulada perpassa pela intencionalidade pedagógica expressa no planejamento sistematizado, articulado e retroalimentado com mediações baseadas nos princípios éticos e estéticos.

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA

Este estudo adota a abordagem qualitativa de pesquisa por ser um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social (CRESWELL, 2010). O interesse do estudo está em analisar como a realidade é compreendida pelos sujeitos envolvidos, bem como captar informações fidedignas que possibilite explicar o significado e as características do objeto de pesquisa em profundidade (NEVES, 1996).

4.1 Pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa “aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58). Esse pressuposto rompe com o paradigma positivista que prevê a maior objetividade possível na prática do pesquisador reforçando uma atitude neutra e o ideal da objetividade. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o pesquisador nas ciências sociais, incluindo a pesquisa educacional, é parte do mundo social e o pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo.

Creswell (2010) descreve algumas características da pesquisa de abordagem qualitativa: ocorre no ambiente natural; baseia-se no pesquisador como instrumento para coleta de dados; é indutiva; é baseada nos significados dos participantes; é emergente e frequentemente envolve o uso de uma lente teórica; é interpretativa e é holística. Pesquisadores como Creswell (2010) apresenta o estudo de caso como uma das diversas tradições da pesquisa qualitativa.

Partindo da abordagem qualitativa e da necessidade de analisar o trabalho pedagógico, o estudo de caso mostrou-se como delineamento de pesquisa (GIL, 2009) mais adequada para responder aos objetivos desse estudo, pois envolve um contexto em ação e sua importância é conhecer o caso em si, como ele é e como se faz.

4.1.1 Estudo de caso

Segundo Yin (2010):

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente

quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (YIN, 2010, p. 39).

Stake (1998) enfatiza que o objetivo principal do estudo de caso é compreender, em profundidade, o caso selecionado para se chegar a uma compreensão mais precisa do fato ou da situação pesquisada. Ou seja, conhecer o caso em si, como ele é, e como se faz.

As características essenciais do estudo de caso são: delineamento de pesquisa que preserva o caráter unitário do fenômeno pesquisado; investiga um fenômeno contemporâneo, não separa o fenômeno do seu contexto; é um estudo em profundidade e requer a utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados. (GIL, 2009).

Fica evidente a partir das características do estudo de caso a sua natureza holística de investigar o fenômeno como um todo e não apenas partes que o compõem. Nesse trabalho o estudo de caso tem como propósito proporcionar a ampla descrição de um fenômeno em seu contexto. (GIL, 2009).

4.2 Procedimentos de pesquisa

Procedemos aos encaminhamentos interinstitucionais formais após a qualificação do projeto para o início da pesquisa de campo. Foi entregue a SEDF, via EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) o projeto de pesquisa aprovado no PPGE/UnB a ser desenvolvido para análise e autorização para a realização da mesma em suas dependências. Após a liberação, deu-se o encaminhamento à Regional de Ensino com a escola a qual será identificada como Escola X.

A escolha da escola e da classe levou em consideração as informações obtidas no âmbito do PNAIC⁶ a partir da disponibilidade e desejo dos participantes mediante a apresentação dos objetivos desta pesquisa, que atendeu aos seguintes critérios específicos: Professor (a) da sala regular e professor (a) da Sala de Recursos Multifuncional atuando na mesma escola com estudantes com necessidades

⁶ Pacto Nacional pela alfabetização na Idade certa é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

educacionais específicas incluídos e um estudante com necessidades educacionais específicas que recebia atendimento das duas professoras.

A escolha da estudante com necessidade educacional específica – Síndrome de Down foi uma escolha das duas professoras por apresentarem dificuldades de encontrar ações pedagógicas para atender às especificidades da estudante.

O trabalho de campo teve início em abril de 2015 e conclusão no dia 08 de julho de 2015. Totalizaram-se três meses de atividades diretas de observação nas salas e reuniões com as professoras, incluindo análise documental, as entrevistas semiestruturadas inicial e final com as professoras e os pais da estudante.

Na primeira reunião no mês de abril de 2015, foi assinado o termo de Livre e Esclarecido pelos professores e responsáveis pela estudante Laura⁷ concordando em participar da pesquisa, autorizando à utilização, para fins acadêmicos, de suas respostas e imagens, a gravação da entrevista e situações no contexto das duas salas em áudio e vídeo. Nesse mesmo dia, detalhamos também o propósito da pesquisa e como seria a sistematização dos nossos encontros com agendamento e autorização para observação participante nos dois espaços de aprendizagem: Sala de Recursos Multifuncionais e Sala Regular.

Atendendo aos objetivos da pesquisa no conhecimento de como acontece o trabalho pedagógico dos professores, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas inicial com as professoras da Sala Regular, professora AEE e os pais da estudante, bem como a observação participante no contexto da sala regular e na sala de recursos multifuncionais.

Foi realizada a análise documental dos seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico da Escola, Adequação curricular e relatórios da estudante Laura desde o primeiro ano na escola e registro das atividades no diário da Sala de Recursos Multifuncional. As entrevistas semiestruturadas iniciais, a observação participante e a análise documental aconteceram concomitantemente no contexto escolar no mês de abril de 2015.

A observação participante ocorreu no desenvolvimento das atividades planejadas no contexto da Sala Regular e na Sala de Recursos Multifuncionais e nos momentos de construção do planejamento articulado, sistematizado e retroalimentado nos dias letivos do mês de abril, maio, junho e julho.

⁷ Nome fictício para preservar a identidade da participante.

O primeiro encontro realizado com as professoras aconteceu no dia 27/04/2015 e teve como objetivo elaborar o planejamento articulado de atendimento da estudante. Depois da análise da adequação curricular e do Plano AEE como orientadores do planejamento em ação, ficou decidido que se faria outro planejamento orientado por alguns pontos desses documentos e se construiria outro planejamento com o objetivo de favorecer os pontos de articulação das ações dos dois professores voltados para um trabalho colaborativo.

Esses pontos mencionados para nortear as mediações articuladas dos dois professores no atendimento às especificidades da estudante estão sistematizados no quadro abaixo

Quadro 1 - Pontos do registro da mediação articulada dos professores de AEE e sala regular

Pontos do planejamento Articulado	Objetivos
1 – Descrição do desenvolvimento da vida escolar do estudante	Descrever o desenvolvimento escolar da estudante na perspectiva das duas professoras.
2 – Potencialidades e necessidades da estudante: Desenvolvimento psicomotor, afetivo, cognitivo, linguagem, aprendizagem, raciocínio lógico matemático.	Conhecer as necessidades e potencialidades da estudante.
3 – Principais necessidades da estudante para serem trabalhadas.	Especificar as necessidades que na visão das Professoras são prioritárias
4 – Objetivos convergentes e articulados do professor da Sala Regular e professor da sala de recursos.	Sistematizar e articular os objetivos em relação ao conhecimento mediado.
5 – Organização do espaço de sala de recursos multifuncional e sala regular na busca dos objetivos: atividades pedagógicas a serem desenvolvidas nos dois ambientes.	Organizar os espaços pedagógicos.
6 – Seleção de recursos de baixa e alta tecnologia.	Definir os recursos para orientar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com o estudante.
7 – Envolvimento de outros profissionais no desenvolvimento do plano: coordenação pedagógica, fonoaudióloga, orientação.	Articular com outros profissionais para troca de conhecimento e ações pedagógicas

Pontos do planejamento Articulado	Objetivos
8 – Definição de datas para retroalimentação do plano	Definir datas para retroalimentar o plano com as avaliações das ações e desenvolvimento da estudante.

Fonte: Quadro elaborado pela autora para este trabalho.

É importante registrar que o trabalho de elaboração desse planejamento mencionado com as professoras foi permeado por questionamentos, desabafos, conhecimentos das especificidades, informações divergentes e convergentes sobre a estudante e o trabalho pedagógico; construção de ações pedagógicas no atendimento as especificidades da estudante e da diversidade de desenvolvimento e aprendizagem do contexto escolar. Espaço e tempo importantes de diálogo e construção na afirmação da intencionalidade pedagógica buscada pela pesquisa que foram fundamentais para viabilização de todas as ações a serem realizadas.

Os tópicos desse planejamento foram discutidos, direcionados e registrados no primeiro dia de planejamento. Diante do que foi levantado, foi sugerida a organização do tempo e do espaço da sala de aula para melhor atender as necessidades e potencialidades, não só da estudante com necessidades educacionais participante da pesquisa, mas dos demais estudantes. Com isso, elaborou-se o planejamento e definiu-se o cronograma e a rotina de trabalho do atendimento integrando a retroalimentação do plano de trabalho dos professores. É importante ressaltar que as professoras priorizaram no planejamento os componentes curriculares de português e matemática: Construção da escrita e construção do conceito de número.

A organização dos principais pontos serviu para orientar o planejamento sistematizado e articulado e aproveitar melhor o tempo de planejamento que era uma das principais dificuldades, sobretudo registrar a mediação articulada dos dois professores. Segundo Freire (2006), o registro permite a sistematização do estudo feito ou de uma situação de aprendizagem vivida. O registro é história, memória individual e coletiva internalizada na palavra grafada. É o meio de tornar o educador consciente de sua prática de ensino, tanto quanto do compromisso que a reveste.

No primeiro planejamento as discussões eram direcionadas pelos professores somente às necessidades da estudante e as suas dificuldades. A culpabilização pela não aprendizagem era delegada a estudante e à família. Reflexões sobre as especificidades da estudante foram discutidas; entre elas a linguagem receptiva e

expressiva⁸. Os professores apresentavam uma dificuldade em descrever as potencialidades da estudante, bem como criar estratégias para atender suas demandas educacionais.

Com a necessidade de planejar foram elaboradas pelos dois professores e pesquisadora ações pedagógicas para o atendimento as especificidades não só da estudante, mas da turma com a organização do tempo e espaço da sala de aula. O diálogo com a família apresentou-se como um momento de reflexão e discussão para os encaminhamentos que necessitavam ser abordados como estratégia nesse trabalho articulado.

Por meio do planejamento cada professora elaborou suas estratégias nas coordenações individuais e em muitos momentos a pesquisadora era solicitada a contribuir na dinâmica da sala regular. Ficaram definidos no planejamento os objetivos convergentes e como cada espaço com os seus recursos de baixa e alta tecnologia poderiam estar organizados para atender as especificidades da estudante.

As mediações realizadas na sala regular possibilitaram avanços no trabalho pedagógico dos dois professores, bem como na motivação e interesse da estudante diante das situações de aprendizagem proposta e organizada para o grupo.

Foi possível identificar através da observação participante a preocupação da professora da sala regular em atender às necessidades da estudante com necessidades educacionais específicas a partir de um novo olhar. O foco não era mais somente o comportamento da estudante, mas como poderia propor situações de aprendizagem com a clareza que tinha objetivos traçados e que não estava sozinha neste trabalho. Da formalização para a vivência do que foi sistematizado.

Foram estabelecidos encontros mensais para retroalimentação do planejamento com avaliação e estratégias pedagógicas conforme decisão do grupo e demandas do contexto escolar. Os encontros para o planejamento foram definidos com a compreensão de que esse tempo seria importante para uma avaliação mais concreta e significativa para as ações planejadas.

A primeira retroalimentação do plano aconteceu no início do mês de junho foi realizada a avaliação do planejamento pelos dois professores: Ana (professora sala

⁸ Segundo Ferreira; Ferreira; Oliveira o desenvolvimento da linguagem é dividido em duas áreas: linguagem receptiva e expressiva. Linguagem receptiva compreende gestos e palavras. Linguagem expressiva consiste na possibilidade de usar gestos, palavras, símbolos escritos e outros signos para a comunicação. Devido a Trissomia do Cromossomo 21, a criança com Síndrome de Down tem afetado o seu desenvolvimento da linguagem expressiva.

regular) e Bia (professora AEE). ⁹A professora Ana destacou: a organização dos momentos da sala de aula que atendeu às necessidades de todos os estudantes e dela própria; maior envolvimento e participação da estudante Laura nas atividades propostas. Nesta retroalimentação do plano as professoras começaram a destacar as ações pedagógicas para atender a todos os estudantes. A discussão em relação ao conceito de número fez parte desse planejamento o que levou a reflexão dos dois professores na busca de estratégias articuladas. A necessidade de conversar com a fonoaudióloga foi destacada como um encaminhamento importante para entender um pouco mais sobre as especificidades da linguagem expressiva e receptiva da estudante.

A professora Ana (sala regular) entrou de licença médica na segunda quinzena do mês de junho. Os estudantes ficaram sem aula durante três dias e no dia 22/06/2015 houve a substituição por uma professora de contrato temporário. Conforme González Rey (2010, p. 87) “toda pesquisa é um processo vivo em que se apresentam diversas dificuldades para as quais o pesquisador deve estar preparado e diante das quais deve tomar decisões que podem alterar o rumo da pesquisa”[...]. A professora Maria ¹⁰(Professora contrato temporário) apresentou-se disponível em participar da pesquisa, assinou o termo livre e esclarecido e a autorização para o uso de imagens e gravação.

Nessa ocasião, foi observada uma mudança de expectativas e envolvimento em relação aos encaminhamentos do trabalho pedagógico no atendimento à diversidade de demandas educacionais do contexto da sala de aula, devido o afastamento da professora por licença médica.

O segundo encontro para avaliação e retroalimentação do plano foi realizado uma semana depois do previsto que era de um mês, o foco da discussão foram os avanços da estudante e a criação de estratégias, com foco nas suas potencialidades. Mesmo de licença médica a professora Ana demonstrou interesse em colaborar com a retroalimentação do planejamento em outro local, fora da escola justificando que voltaria a trabalhar com a turma no segundo semestre.

Um dos pontos discutidos na segunda retroalimentação foi o contato com a fonoaudióloga da estudante, para troca de informações sobre o atendimento e

⁹ Nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes.

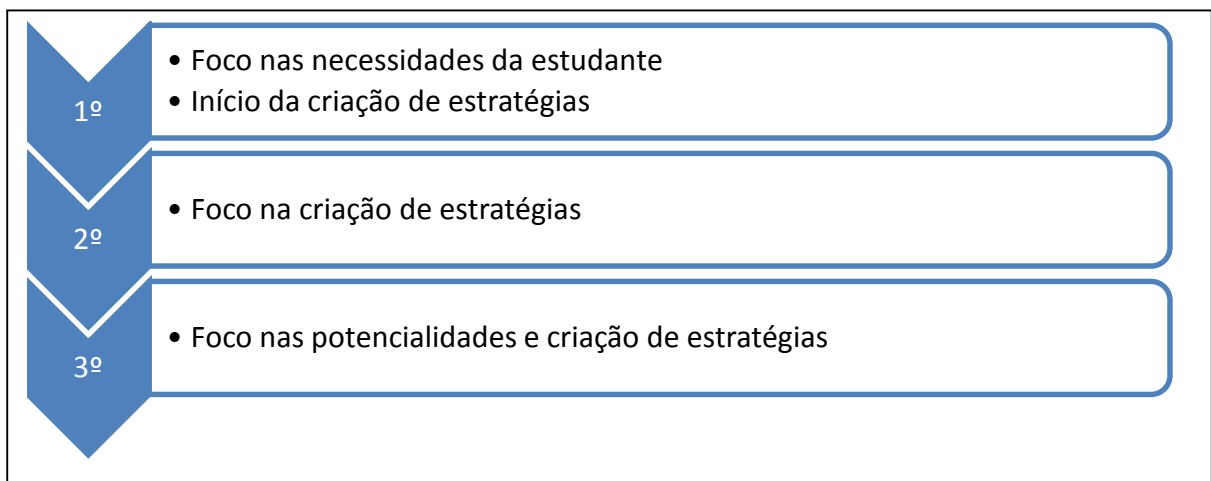
¹⁰ Nome fictício para preservar a identidade da participante.

esclarecimentos em relação à linguagem oral da estudante. Não foi possível o encontro por incompatibilidade de horários dos professores e fonoaudióloga. Combinou-se, então, o contato por e-mail enviando as perguntas e as dúvidas das professoras. A fonoaudióloga respondeu às perguntas das professoras esclarecendo algumas informações pertinentes ao trabalho pedagógico e à linguagem expressiva e receptiva da estudante, bem como elaborou algumas perguntas sobre o trabalho pedagógico e a adequação curricular em realização. Elogiou a postura dos professores e pesquisadora sobre a possibilidade desta articulação com troca de informações.

A partir da observação do maior envolvimento da estudante nas atividades na sala regular e na sala de recursos multifuncional, os principais pontos propostos para retroalimentar o plano das professoras foram: O estímulo a linguagem oral e gestual, escrita espontânea das palavras e utilização de recursos de baixa e alta tecnologia priorizando o estímulo visual.

Apresentamos de forma resumida as fases do planejamento, com os principais pontos ressaltados pelas professoras nos encontros para elaboração e retroalimentação do plano sistematizado e articulado de atendimento à estudante:

Quadro 2 – Pontos ressaltados pelas professoras durante o planejamento e sua retroalimentação



Fonte: Quadro elaborado pela autora mediante trabalho realizado na pesquisa.

As mediações eram realizadas pela professora regente de forma dinâmica e criativa, agora com a preocupação em atender às diferentes demandas educacionais da estudante no contexto da diversidade existente na turma. A organização do tempo

e do espaço das aulas se constituiu como um princípio orientador no contexto da sala regular para que as especificidades da estudante, bem como a dos outros fossem atendidas.

Nos encontros, conforme descrito, foram discutidos o desenvolvimento da estudante nas atividades, trocas de impressões e experiências, avaliação do trabalho com os pontos positivos e negativos, retroalimentação com criação de estratégias pedagógicas convergentes e articuladas, redirecionamento de ações para melhor atender às demandas educacionais da estudante. Foi um movimento dialético de idas e vindas, como toda construção deve ser.

As observações realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais aconteceram nos dias de atendimento da estudante, duas vezes por semana, às segundas e quintas-feiras no período da tarde, com duração de 60 minutos cada. Ao total foram acompanhados e computados 11 encontros realizados individualmente com a estudante na sala de recursos, totalizando 11 horas. Esse número de observações representa a totalidade de atendimentos que a estudante recebeu nesse período, considerando as ausências da professora por motivos pessoais, demandas da escola e ausência da estudante.

As observações participantes realizadas na Sala Regular aconteceram três vezes por semana, durante o período da pesquisa, totalizando 110 horas dentro do plano de atendimento e do acompanhamento do trabalho pedagógico e da observação do desenvolvimento da estudante no contexto da sala regular.

Por fim, foi realizada a entrevista semiestruturada final com a professora Ana, a professora Bia e a mãe da estudante, com vistas a analisar o seu desenvolvimento ante a organização do trabalho pedagógico realizado.

4.3 Estratégias para a coleta de dados

Como complemento, para que a investigação se concretize surgem as estratégias, identificadas como a parte prática que irá tentar responder por quais meios chega-se a um determinado conhecimento. As estratégias devem estar articuladas com o posicionamento epistemológico do pesquisador. Para isso é necessário eleger as estratégias adequadas aos objetivos, à demanda identificada, aos participantes, às limitações e/ou às possibilidades de campo.

Segundo Gil (2009), é necessário a utilização de múltiplas técnicas de coleta de dados para garantir a profundidade e credibilidade necessária ao estudo de caso. A partir das estratégias diversas é possível um processo de triangulação, que consiste na corroboração convergente dos fatos ou do fenômeno. O que justifica o uso de múltiplas fontes de evidências. Conforme Yin (2010):

O uso de múltiplas fontes de evidência nos estudos de caso permite que o investigador aborde uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais. A vantagem mais importante apresentada pelo uso de fontes múltiplas de evidência, no entanto é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, um processo de triangulação e corroboração. (YIN, 2010, p. 143).

No delineamento desta pesquisa serão utilizadas as seguintes estratégias: análise documental, entrevista semiestruturada e observação participante.

4.3.1 Análise documental

Os documentos são muito úteis para complementar as informações obtidas por outras fontes e fornecem base para a triangulação de dados.

Yin (2010) enfatiza que a importância da análise documental é para corroborar e aumentar a evidência de outras fontes, ou seja, os documentos podem reforçar detalhes importantes para confirmar ou não informações de outros instrumentos de pesquisa e fazer inferências apenas como indícios mercedores de maior investigação. Para o autor, a busca sistemática de documentos relevantes é importante em qualquer plano de coleta de dados. “A consulta a fontes documentais é imprescindível em qualquer estudo de caso”. (GIL, 2009, p.76).

Assim, este estudo analisou os seguintes documentos relevantes ao propósito deste estudo: Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), Plano AEE que é substituído pelo registro no diário de atendimento da Sala de Recursos Multifuncional, Adequação Curricular e relatórios bimestrais da estudante.

A relevância da análise dos demais documentos é colocada por representar os registros de como funciona o trabalho pedagógico da escola com suas diretrizes e organização, bem como conhecer o processo de ensino-aprendizagem ao longo dos anos anteriores vivenciadas pela estudante Laura e as professoras que participaram da pesquisa.

Para fins de complementação de informação e triangulação de dados, optamos por realizar a análise dos seguintes documentos:

4.3.1.1 Projeto Político Pedagógico - PPP

O Projeto Político Pedagógico - PPP da escola deve revelar a sua identidade e filosofia, com sua missão e valores ante as principais necessidades que todos, na sua elaboração, colocam como primordiais para o enfrentamento e criação de estratégias dos envolvidos: a direção, a coordenação, os professores, a equipe de apoio, a orientação, os alunos e seus pais.

A intencionalidade educativa e a política pedagógica da escola devem estar expressas nesse documento. O documento deve ilustrar de forma objetiva e subjetiva dentre muitos pontos, o principal desafio que é o atendimento à diversidade presente no contexto da escola.

O PPP deve ainda ser o ponto de referência para definir o trabalho pedagógico e orientar a operacionalização do currículo, como um recurso para promover o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes. Segundo Carvalho (2011), a prática pedagógica com ações de caráter inclusivo perpassa pelo Projeto Político Pedagógico da escola e reflete se sua orientação respeita a diversidade ou não.

À época da realização da pesquisa que terminou na primeira quinzena de julho de 2015, a escola pesquisada ainda estava em processo de construção do PPP. Foi apresentado pela vice-diretora o PPP do ano de 2011 e 2013 com indicações que o plano de 2015 seria construído a partir dos dois planos apresentados.

4.3.1.2 Adequação curricular

A escola pensada para todos requer uma operacionalização do currículo de forma dinâmica, que permita construir o fazer pedagógico atrelado às diferentes necessidades educacionais específicas de todos os estudantes. O currículo representa valores sociais, políticos e o conhecimento sistematizado construído ao longo do tempo pela humanidade. O acesso a esse conhecimento é direito de todos. Portanto, uma escola para todos exige a organização desse currículo que deve ser vivido por todos dentro da diversidade da escola.

A Resolução nº 2/2001, do Conselho Nacional de Educação, no item III do Art. 8º, descreve, a adequação curricular como um elemento dinâmico para flexibilizar conteúdos, espaços pedagógicos, objetivos, estratégias, avaliações e recursos com o objetivo de propiciar oportunidades de progressos em função das potencialidades e especificidades dos estudantes.

Foram analisadas as adequações curriculares da estudante participante da pesquisa, a partir de 2012 até o ano de 2014. A adequação curricular de 2015 ainda estava sendo elaborada. Totalizando três adequações, pois os professores realizam uma por ano.

4.3.1.3 Plano AEE

O professor de AEE tem como atribuição no trabalho pedagógico “elaborar e executar o Plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade.” (BRASIL, MEC, 2009, p. 3).

Segundo a nota técnica nº 4 de 2014 (BRASIL, 2014) é responsabilidade do professor que atua nesta área elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado- Plano de AEE, que é o documento comprobatório de que a escola, institucionalmente reconhece a matrícula do estudante, público alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais.

Na nossa pesquisa não foi possível realizar a análise desse documento com a professora de AEE. A professora explicou os motivos de não o realizar por considerar o plano muito extenso e inviável. Assim, foi analisado o seu diário de classe como registro do seu plano de atendimento.

4.3.1.4 Relatórios bimestrais

No Ensino Fundamental nas escolas públicas do Distrito Federal não é adotada uma avaliação baseada em critérios quantitativos. As reflexões, análises e inferências oriundas das observações sistemáticas, são registradas sob a forma de Relatório Descritivo Individual do aluno, que deve ser compartilhado com as famílias, e/ou responsáveis legais, ao final de cada bimestre. Compreende-se com isso que, dessa forma desloca-se o foco da aprovação/reprovação para o processo de construção dos

conhecimentos pelos alunos, uma vez que todas as situações de aprendizagem devem ser consideradas relevantes e devidamente registradas no relatório.

Foram analisados todos os relatórios bimestrais da estudante da pesquisa dos anos de 2012, 2013 e 2014 e os dois primeiros bimestres de 2015.

No decurso da pesquisa foi possível ter contato com os documentos acima mencionados assim como o registro da falta de alguns deles na dinâmica do contexto escolar. A análise dos documentos obtidos foi importante, pois permitiu construir uma reflexão crítica dos aspectos burocráticos da escola em detrimento do fazer pedagógico no seu cotidiano.

4.4 Entrevista semiestruturada

Para identificar e analisar como acontece o trabalho pedagógico dos professores foram realizadas as entrevistas semiestruturadas (inicial e final), que podem ser comparadas a uma conversa sem uma ordem rigidamente estabelecida para as perguntas, porém complementadas por perguntas específicas ou questões guias. Apesar de haver perguntas previamente estabelecidas, o pesquisador não se limita a elas. Tem liberdade para incluir outras perguntas que ajudem a melhor compreender o objeto de pesquisa. A entrevista:

É uma técnica eficiente para obtenção de dados em profundidade acerca dos mais diversos aspectos da vida social. Aplica-se a praticamente todos os segmentos populacionais (...). É também uma técnica muito flexível, já que possibilita esclarecer o significado da pergunta e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que é realizada. (GIL, 2009, p. 63).

Nesse contexto, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas inicial (Ver apêndices B, C e D) com:

- a professora da sala regular e com a professora de AEE, com um roteiro específico para conhecer: suas percepções em relação à inclusão do estudante com necessidade específica; o trabalho pedagógico colaborativo na perspectiva da mediação articulada ofertada à estudante e suas dificuldades e potencialidades.

- os responsáveis pela estudante; a entrevista semiestruturada seguiu um roteiro para conhecer: a percepção do desenvolvimento da estudante com suas necessidades e potencialidades, na escola para saber as suas impressões sobre os atendimentos em relação às necessidades educacionais da estudante; em sala de

aula e na Sala de Recursos Multifuncionais, para saber as impressões sobre as orientações das professoras em relação às necessidades e potencialidades da estudante; e suas expectativas em relação à aprendizagem da estudante.

E por fim foi realizada a entrevista semiestruturada final (Ver apêndices E, F e G) com os dois professores e responsável pela estudante com um roteiro diferente do primeiro para análise do desenvolvimento do trabalho pedagógico e da estudante.

4.5 Observação participante

Conforme Yin (2010, p. 138) “a observação participante é uma modalidade especial de observação na qual você não é simplesmente um observador passivo”. O pesquisador pode participar das situações da pesquisa do ponto de vista de alguém “interno” ao estudo, não de alguém externo a ele.

Essa estratégia, segundo Gaio (2008, p. 164), “[...] Não é só um instrumento de captação de dados, mas também um instrumento de modificação do meio pesquisado, ou seja, de mudança social”. Assim, a opção por esta observação é devido ao interesse e necessidade da interação pesquisador/contexto e os atores pesquisados. A observação fez parte das seguintes situações e contextos assim constituídos:

- Realizada no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais e Sala Regular para conhecer como são direcionadas as mediações articuladas dos professores;
- Coordenação pedagógica dos dois professores e a pesquisadora para juntos analisar as necessidades do estudante com necessidade educacional específica – Síndrome de Down no contexto da sala de aula regular e sala de recursos multifuncionais para: Planejar, desenvolver, avaliar e redirecionar as mediações articuladas desenvolvidas pelas professoras e pesquisadora para a organização dos espaços pedagógicos. Isso implicou em estudos, debates, organização de propostas pedagógicas articuladas, avaliação do processo e resultados;
- Ação efetiva do que foi sistematizado/ organizado para a estudante na Sala de Recursos Multifuncional e Sala Regular: Análise das mediações articuladas realizadas; A partir desta reflexão, desenvolver novas ações pedagógicas que

demandaram novas formas de mediação, com apoio de recursos tecnológicos (retroalimentação do planejamento);

- Análise dos resultados após mudança na forma de mediar o conhecimento.

A observação participante, conforme as situações e os contextos descritos acima, permite ao pesquisador a oportunidade de obter informações dos fatos construídos pelo grupo, que de outro modo seriam inacessíveis.

De forma condensada construímos o quadro abaixo:

Quadro 3 - Relação entre objetivos e instrumentos

OBJETIVOS	INSTRUMENTOS
Analisar se a mediação articulada com o uso das tecnologias pode contribuir na organização do trabalho pedagógico dos professores da sala regular e AEE para favorecer o ensino-aprendizagem do estudante com necessidade educacional específica na perspectiva da educação para todos	- Observação participante- Diário de campo -Roteiro da Entrevista semiestruturada inicial e final - Análise documental.
Identificar como acontece o trabalho pedagógico dos professores com o uso das tecnologias no atendimento à diversidade de demandas educacionais específicas.	- Observação participante- Diário de campo -Roteiro da entrevista semiestruturada Inicial - Análise documental.
Descrever como a mediação articulada com a incorporação das tecnologias, pode potencializar a organização do trabalho pedagógico na percepção dos professores envolvidos com os estudantes.	- Observação participante- Diário de campo
Analisar como a mediação articulada dos professores pode promover situações de aprendizagem significativas aos estudantes no contexto da diversidade.	- Observação participante- Diário de campo - Roteiro da semiestruturada final.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Ressalta-se que as informações obtidas através da observação participante e de maneira informal foram devidamente registradas no diário de campo e consideradas na realização da análise e discussão dos resultados da pesquisa.

4.6 Contexto da pesquisa

A pesquisa ocorreu em uma escola pública do Distrito Federal que oferta apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental (Primeiro ao quinto ano). A escola, à época, atendia 572 alunos distribuídos nas vinte duas turmas nos turnos matutino e vespertino. Segue o quadro abaixo com a demonstração do número de turmas regulares e de integração inversa, número de alunos matriculados com necessidades educacionais específicas.

Quadro 4 - Quantitativo de alunos por turma

Turma	Nº de alunos matriculados	ENEE/TFE	Nº PREVISTO DE ALUNOS
1º A	26	-	25
1º B	26	1 DF/BNE E 1 DF/MME	24
1º C	26	-	25
1º D	26	-	25
2º A	25	-	25
2º B	26	1 DF/BNE	25
2º C	16	1DI	16
2º D	18	1 TGD 1 TDAH 1 DF/ANE	15
2º E	26	1 DF/ANE 1 TDAH	18
3º A	27	1 DOWN 1 TDAH	18
3º B	29	1 DOWN 1 DA	22
3º C	28	1 TDAH 1 TDAH	18
3º D	28	2 TDAH	18
4º A	16	1 TDAH 1 DOWN 1 DPAC	16
4º B	30	1 DOWN 2 TDAH	22
4º C	19	3 TDAH 1 DI	15
4º D	30	2 TDAH	22
5º A	30	1 DPAC	24
5º B	30	1 DF/BNE 3 TDAH	22

5º C	30	2 TDAH 1 ON	22
5º D	28	1 DI 1 DOWN	24
5º E	28	2 TDAH 1 DI	22

Fonte: Quadro elaborado pela autora mediante consulta à documentos da escola disponibilizado pela professora da sala regular estudada.

Conforme o quadro demonstrativo das turmas da escola é possível observar que a redução de alunos por turma não é respeitada segundo as normas de modulação de estratégia de matrícula 2015, Portaria nº 244 de 19 de novembro de 2014 (GDF, 2014). Constatamos que a turma da professora Ana não é reduzida, assim como algumas turmas que têm incluído estudantes com necessidades educacionais específicas. Sabe-se que a escola providenciou um encaminhamento para a Secretaria de Educação solicitando a observância em relação ao quantitativo de alunos matriculados por turma, para fins de cumprimento das orientações institucionais para a modulação de estratégia de matrícula.

É importante ressaltar que a turma da professora Ana foi formada por estudantes que apresentaram dificuldades de aprendizagem no ano anterior e a outra turma do 3º ano foi formada por estudantes que não apresentavam estas dificuldades. Foi informado que essa estratégia de homogeneização foi sugerida pelas professoras na tentativa de atender os estudantes nas suas necessidades. A estratégia foi aceita pela escola, pois as professoras iriam ficar com as turmas no ano subsequente.

Observou-se que mesmo com a tentativa de homogeneização, a turma continuou heterogênea, com os diferentes níveis de escrita, conceito de número, ritmos e tempos diferentes de aprendizagem. Pondera-se que isso posto a escola terá que repensar suas ações no sentido de atentar para os princípios de respeito à diversidade dos seus estudantes e garantir-lhes um ensino de qualidade.

4.7 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos foram escolhidos a partir dos critérios estabelecidos pela pesquisa, levando em consideração os objetivos da pesquisa. Nesse sentido foi definido o perfil dos sujeitos: duas professoras uma do ensino regular e outra do AEE, uma estudante com necessidades educacionais atendida pelas duas professoras e seus pais. Outro

critério foi à disponibilidade e compromisso em participar de todas as etapas da pesquisa.

A identificação desses sujeitos foi facilitada por informações obtidas no âmbito da pesquisa do PNAIC (CNPq/UnB/CFORM, 2014¹¹), em relação às práticas pedagógicas inclusivas. Em seguida as professoras foram identificadas, convidadas e demonstraram interesse no tema da pesquisa, justificando a necessidade que tinham para encontrar respostas em relação ao atendimento da estudante com necessidades educacionais específicas por elas atendidas.

A partir da aceitação dos sujeitos em participar da pesquisa, o segundo passo consistia em identificar o estudante. As duas professoras a partir do que foi explicado como seria a pesquisa e os seus objetivos sugeriram a estudante com necessidade educacional específica – Síndrome de Down. No decorrer do processo já na finalização da pesquisa, a prof.^a Maria deu continuidade às atividades da sala de aula em substituição à prof.^a Ana que saiu de licença médica. Assim os sujeitos participantes da pesquisa foram: as três professoras e a estudante com síndrome de Down, identificados na pesquisa da seguinte forma: professora regente – Ana; professora Contrato temporário – Maria; professora AEE – Bia; e a estudante – Laura. Os pais identificados naturalmente como pais da estudante.

4.7.1 Perfil das Professoras

As duas professoras – Ana e Bia – são concursadas da Secretaria de Educação do DF. A professora Maria já trabalhou nos anos anteriores na mesma escola como contrato temporário. A professora Ana atua na escola há dois anos e a professora Bia, há nove anos e seis meses. As duas trabalham juntas com a mesma estudante Laura há dois anos.

A seguir apresentaremos a caracterização dos participantes da pesquisa. As informações foram retiradas da ficha perfil (Ver apêndice A).

¹¹ A revista Com Senso (2014) no âmbito da formação continuada dos professores (CFORM- UnB, 2014) apresenta a produção de trabalhos acadêmicos dos professores com o objetivo de levantar discussões sobre as práticas pedagógicas e promover melhorias nas condições de ensino nas escolas públicas do DF.

Quadro 5 – Perfil das professoras participantes

PROFESSOR	TEMPO DE SEEDF	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE ATUAÇÃO COM ENEE
Professora regente	20 anos	Letras. Pós-graduada em psicopedagogia e coordenação pedagógica.	2 anos
Professora contrato temporário	Segundo ano trabalhando como contrato temporário na SEEDF	Graduada em pedagogia; pós-graduada em psicopedagogia.	2 anos
Professora AEE	23 anos	Graduada em pedagogia; pós-graduada em psicopedagogia com ênfase em educação especial e inclusiva; tecnologia na educação.	9 anos

Fonte: Quadro elaborado pela autora mediante dados da pesquisa.

4.7.2 Estudante

A estudante Laura iniciou sua trajetória escolar na estimulação precoce¹² do Centro de Ensino Especial na rede pública do DF. Segundo informações dos pais a estudante demonstrava muito interesse em participar das atividades propostas pelo contexto escolar. Sua trajetória na educação infantil é relatada pelos pais (Entrevista semiestruturada inicial) com muita alegria na relação da estudante com colegas e professora.

A estudante, com nove anos, encontra-se na atual escola desde o primeiro ano do ensino fundamental. Recebe os seguintes atendimentos: Fonoaudióloga, equoterapia e neuropediatra. O primeiro particular e os dois últimos na rede pública.

¹² Programa de Atendimento as crianças com necessidades educacionais específicas entre zero e três anos e 11 meses de idade público da Educação Especial. Atende também crianças prematuras, consideradas de risco por serem vulneráveis e apresentam atraso no desenvolvimento global. O programa de Educação Precoce está presente em todas as regionais de ensino do Distrito federal. O objetivo deste atendimento é promover o desenvolvimento das potencialidades da criança no que se refere aos aspectos físicos, cognitivos, psicoafetivos, sociais e culturais, priorizando o processo de interação e comunicação mediante atividades significativas e lúdicas, assim como a orientação, o apoio e o suporte a família e ao estudante no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo relato dos pais e observação, Laura encontra-se em processo de adaptação ao espaço, ritmo e tempo da escola regular. Foi observado que a estudante apresenta um comportamento em relação a situações de aprendizagem de resistência e fuga. Não participa das atividades propostas em grupo. Utiliza gestos e verbaliza algumas palavras para se comunicar com os colegas e professora. Relaciona-se com poucos colegas de classe no momento das atividades de classe e fica a maior parte do tempo sozinha na sala de aula e no intervalo.

Observou-se que a articulação da família da estudante com a escola é limitada no diálogo, tanto nas demandas da escola quanto nas orientações em relação ao desenvolvimento da estudante.

Percebeu-se que o comportamento da estudante na Sala de Recursos Multifuncional oscila entre momentos de interesse e outros de resistência em realizar as atividades propostas pela professora; foi observado que nessas ocasiões a estudante resiste abaixando a cabeça, dormindo ou se jogando no chão.

Observou-se também que em muitos momentos Laura se envolve em atividades de ficar mexendo em movimentos circulares alguns objetos ou demora muito tempo para pegar o seu material. Foi observado ainda que momentos de tensão entre as professoras e a estudante foram constantes, uma vez que os comportamentos da estudante de estar completamente alheia às situações de aprendizagem proposta pelas professoras traziam um sentimento de ansiedade, angústia pelas professoras e de resistência e fuga da estudante na realização das atividades.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise e interpretação de dados no estudo de caso é um processo que se dá concomitantemente à sua coleta. Segundo Gil, “a análise se inicia com a primeira entrevista, a primeira observação, a primeira leitura de um documento [...] Ao longo desse processo interativo é que o pesquisador vai construindo a análise e interpretação dos resultados”. (GIL, 2009 p. 92).

Para Gil (2009, p. 114), “a triangulação é reconhecida como a mais importante estratégia adotada na análise e interpretação dos resultados do estudo de caso”. E tem como objetivo analisar e confrontar os dados obtidos pelas fontes, com vistas a mostrar convergência em pelo menos duas de três diferentes fontes. Assim, a triangulação dos dados é essencial nos estudos de caso, pois proporcionam várias avaliações do mesmo fato.

Com os dados obtidos por meio das entrevistas, da observação participante e análise da documentação pertinente, obteve-se o conteúdo para a realização da análise desses dados de forma a responder à questão desta pesquisa e ao objetivo geral e específicos.

No percurso de análise de dados desse trabalho, utilizou-se como referência a obra de Franco (2012) com a pré-análise do conteúdo da pesquisa e sua categorização. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. (FRANCO, 2012, p. 63).

Dessa forma o conteúdo foi analisado no contexto da abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento. (FRANCO, 2012). Nessa direção à epistemologia está subjacente desde a formulação do problema, objetivos, referencial teórico, perpassando pela metodologia até a análise do conteúdo para a produção do conhecimento.

A partir desta organização, categorização e reflexões sobre as informações coletadas, apresentamos a seguir a análise realizada, buscando explorar elementos que permitissem elaborar respostas ao que propusemos como objetivos desta pesquisa.

Desse trabalho de organização e análise dos dados obtidos surgiu a categorização constituída pela classificação de elementos reunidos que

representaram dois grupos bastante evidenciados: a articulação burocrática e a mediação articulada.

Ambos integram elementos importantes que serão discutidos para a compreensão da ação pedagógica e seus desdobramentos no processo de ensino-aprendizagem no contexto da diversidade presente na sala de aula.

5.1 Articulação burocrática

Entende-se como articulação burocrática o que se cumpre apenas no registro e elaboração de documentos previstos nas leis e normativas em relação à Educação Inclusiva (BRASIL, 2010) no cumprimento de formalidades sem repercussão no contexto escolar.

A aproximação pedagógica do AEE no ensino regular é permeada pela articulação desse serviço com todos os segmentos da escola e mais especificamente com o professor da sala regular para ser mais um espaço de aprendizagem para o estudante com necessidade educacional específica. O que constatamos no decorrer da análise dos dados é que o trabalho dos dois professores está implicado no primeiro momento com elementos de uma articulação burocrática que se limita apenas no que orienta os documentos sem relação do que é realmente vivido no espaço escolar com as principais demandas no atendimento à diversidade de todos os estudantes.

Os elementos considerados na definição da articulação burocrática são: Organização do contexto escolar no atendimento à diversidade, articulação dos professores de AEE e Sala Regular e repercussão do trabalho burocrático no processo de ensino-aprendizagem. Vejamos, a seguir, cada um desses elementos.

5.1.1 Organização do contexto escolar no atendimento à diversidade

Esta organização relaciona-se diretamente com o trabalho pedagógico individual e no trabalho coletivo, colaborativo e articulado dos professores. A responsabilidade do atendimento à diversidade presente sala de aula, deve ser de todos os profissionais do contexto escolar. Nesse sentido iremos analisar o trabalho articulado dos professores da sala regular e do professor da Sala de Recursos Multifuncional considerando o trabalho coletivo da escola que está expresso no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

O PPP 2015 da escola ainda estava em processo de construção e a vice-diretora disponibilizou o PPP de 2011 elaborado pela gestão que passou mais tempo na direção da escola e a proposta de 2013 que foi elaborado pela gestão que passou pouco tempo. Segundo a vice-diretora, o PPP de 2015 seria elaborado a partir dos dois Projetos citados. Compreende-se a partir desse fato que o PPP não passa por uma discussão do grupo de professores.

O PPP deve refletir a organização, identidade e valores da escola diante do ensino e a aprendizagem de professores e estudantes, pois esta é uma elaboração que parte das demandas do coletivo. Quando não acontece a construção coletiva da identidade coletiva da escola, o trabalho pedagógico fica comprometido. Em relação a dificuldade de elaboração de um projeto coletivo da escola, Tardif (2013) constatou na sua pesquisa com professores que a elaboração de um projeto para orientar o trabalho coletivo é difícil e a coletividade acaba acontecendo nos aspectos formais e informais com compartilhamento de tarefas pedagógicas.

Na perspectiva do atendimento à diversidade está expresso no documento de 2011 que a missão da escola é oferecer um ensino de qualidade para todos.

Atender a esta nova demanda, promovendo o desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico pautado em valores de respeito, solidariedade, justiça, igualdade, democracia e direitos humanos garantidos um ensino de qualidade para todos. Uma sociedade mais justa e solidária se faz com cidadãos mais capazes de agir positivamente em diversos contextos, motivados por valores éticos e de responsabilidade social. (PPP da ESCOLA X, 2011)

Dentre os objetivos: melhorar as práticas pedagógicas, oportunizar a utilização de ferramentas tecnológicas e recursos audiovisuais e fortalecer a construção de uma escola inclusiva. Em relação ao trabalho colaborativo tem como objetivos: “Estimular a colaboração e o diálogo no ambiente escolar; planejar atividades diversificadas; fortalecer o trabalho em equipe entre outros”. (PPP, 2011).

A função de cada serviço AEE, coordenação, direção, Orientação Educacional, Equipe de apoio a aprendizagem, professor de laboratório de informática, está relatado nos documentos de forma bem geral, mas não aparece a articulação desses profissionais na dinâmica do contexto escolar.

Observa-se que a descrição é de forma positivista e fragmentada o que não relaciona com os objetivos do trabalho colaborativo. A missão da escola e os objetivos

estão claros, mas o como fazer o trabalho colaborativo acontecer não está descrito. A ausência dessa informação no documento corrobora com a prática que fora observada na coordenação coletiva dos professores. Todos cumprem sua função sem estabelecer uma articulação de trabalho. O único objeto de estudo é o conhecimento a ser abordado através do projeto de leitura realizado pela escola.

O projeto de leitura desenvolvido pela escola é o foco das discussões e estudo dos professores na coletiva, seguido de divisão de conteúdos segundo o currículo. O conhecimento para ser mediado é o centro em detrimento de criação de estratégias a partir do conteúdo no atendimento à diversidade presente em sala de aula.

A professora regente e a professora de AEE descrevem a dinâmica da escola da seguinte forma:

- (1) *Aqui na escola a gente faz um planejamento quinzenal, a gente organiza os conteúdos e os objetivos do currículo. Com a coordenação e com todos os professores. Aí nós temos um projeto de produção de textos. Que a cada mês basicamente a gente escolhe um gênero textual para trabalhar. Então a gente trabalha o texto base, depois tem a produção coletiva e depois tem a produção individual. E acontece desse jeito. Com os alunos que tem alguma queixa, por exemplo, este ano, estamos no início do ano, a pedagoga separou os alunos da minha turma que já tinha alguma queixa, algum registro lá com ela. A pedagoga me chama a gente falou de um por um qual tinha necessidade de manter o encaminhamento, de se fazer os outros encaminhamentos, de chamar os pais. Se ela teria necessidade de fazer outra entrevista, dá prosseguimento ou não. Com a sala de recursos a gente tá sempre em contato, pra ver que alternativas a gente pode usar com a estudante, o que eu posso fazer de diferente. Ela disponibiliza o material dela. E a orientadora é mais no caso de falar com os pais, comportamento, o respaldo dela é neste sentido pra gente. Mas a estrutura da escola facilita muito o nosso trabalho. Tem muito trabalho, mas tem muito apoio. (Professora regente em entrevista semiestruturada inicial)*
- (2) *Um ponto muito positivo na escola é a relação que existe entre eu, o professor, o pedagogo e o orientador. A gente trabalha muito em conjunto e nos ajudamos. Eu coloco assim porque sou eu, o professor, o pedagogo e orientador. Então a gente é assim. Se não consigo resolver determinado problema eu vejo isso com a orientadora, e digo veja isso lá. Ela vai lá e ver, ou o pedagogo, neste sentido é muito bom. É muito bom, muito positivo o nosso trabalho. Agora, o que eu sinto falta é do tempo, da gente sentar com o professor e dizer realmente esse momento é nosso... (Professora de AEE em entrevista semiestruturada inicial)*

Ressalta nas falas acima, um trabalho solitário do docente ante a diversidade apresentada pelo contexto escolar. Tardif (2013) reforça que a questão do individualismo no trabalho docente está na falta de um projeto coletivo da escola.

Quanto solicitada a falar da participação do AEE na coordenação coletiva da escola sobre os assuntos relacionados às dificuldades encontradas em relação à diversidade e inclusão, a professora de AEE relata da seguinte forma:

- (3) *Olha às vezes a gente não tem muito tempo para isso nas coletivas. O que acontece na coletiva tem uma demanda das coletivas, né? E no primeiro momento eles vão expor algumas coisas do projeto que é trabalhado na escola e depois tem aquela separação de conteúdos para aquela quinzena, para as semanas... Eu sempre procuro acompanhar o planejamento. Agora, a gente mesmo colocar individualmente não é muito fácil, não. Só individualmente com o professor. (Professora AEE em entrevista semiestruturada inicial).*

A fala da professora destaca um distanciamento do AEE nas demandas da coletiva, limitando-se as conversas individuais com o professor e a falta de compartilhamento de decisões que poderiam ser construídas no coletivo da escola. Quando o professor de AEE não participa do projeto coletivo da escola, desenvolve uma atitude individualista e reforçando o modelo substitutivo de ensino do ensino especial comprometendo a aproximação pedagógica do AEE com o ensino regular.

Compreende-se que o AEE não é só mais um espaço pedagógico de aprendizado para o estudante com necessidade educacional específica no contexto escolar. O professor de AEE pode e deve levar as discussões e reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico para envolver todos os atores do processo educativo.

A demanda de estudantes com necessidades educacionais específicas e outros que apresentam uma forma diferente de aprender necessita ter um espaço nas coletivas para emanar estudos e estratégias para serem construídas pelos professores, num processo de ação e reflexão permeado pelo diálogo constante. Nesta direção quanto mais diálogo exista entre os educadores, mais possibilidades se abrem na escola. (FREIRE, 2014).

5.1.2 Articulação dos professores de AEE e Sala regular

A articulação dos professores de AEE e Sala regular está prevista nas atribuições do professor de AEE (BRASIL, 2010) e nas orientações pedagógicas:

Atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação ao

currículo e sua interação com o grupo. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p.78).

No registro da Adequação Curricular da estudante nos anos de 2013 e 2014 estão descritos os pontos de articulação dos professores tanto na orientação, quanto na elaboração dos documentos.

A professora da sala regular descreve o trabalho de articulação com o AEE referindo-se à disponibilidade de material:

- (4) *Ela sempre me dá material, orientação, apoio. Tem dia que eu estou desesperada. Eu falo meu Deus do céu, eu não consigo. Nada atinge. Aí ela fala, não é assim, porque ela trabalha há muitos anos já. Então ela não tem ansiedade, esta ansiedade ela não tem. Isso me tranquiliza... (Professora regente em entrevista semiestruturada inicial).*

A professora de AEE relata como acontece a articulação do trabalho desenvolvido com o professor da sala regular:

- (5) *Olha geralmente é na coordenação quando sobra um tempinho aqui pra mim. Porque o horário é fechado, é aluno direto. **Quando sobra um tempinho (silêncio) a gente sente muita falta de dizer assim, esse tempo é para a gente conversar e fazer a adequação curricular. É necessário ajustar todo o horário de atendimento, para ter tempo pra isso... O que a gente prioriza para esta aluna é demanda para o ano. A gente faz uma demanda pensando no ano. Mas com abertura para os ajustes. Como a gente conversa direto informalmente. Como a gente conversa direto, estou sempre em contato com o professor e o professor comigo. Nos momentos que ele tem e no momento que eu tenho também. A gente conversa direto. Os relatórios bimestrais também que é feito, estou disponível para ajudar... Mas a gente faz uma adequação que ela abarca as prioridades, a gente prioriza o que quer com aquele aluno e já fica bem definido direitinho. O professor vai acompanhando e trabalhando esta adequação e eu também. Observo também. Trabalho de acordo com a adequação que a gente fez. Em cima da demanda do aluno, né? (Professora de AEE em entrevista semiestruturada inicial)***

Nos excertos acima, tem-se o entendimento de uma articulação com encontros informais para se resolver situações de aprendizagem que necessitam de reflexão e construção de estratégias para o atendimento aos estudantes.

A elaboração da adequação curricular uma por ano (Conforme documentação atual ela deve ser elaborada semestral) e a ajuda nos relatórios bimestrais formaliza as situações de aprendizagem e o trabalho dos dois professores como resposta as

demandas da estudante em detrimento a criação de estratégias para atender as especificidades da estudante.

A elaboração anual da adequação curricular reforça tanto a falta de expectativas em relação à aprendizagem da estudante, quanto a falta de proposta retroalimentada das ações pedagógicas. Tanto o ensino quanto a aprendizagem não são estáticos, eles estão em movimento, bem como o conhecimento que está sendo mediado. Conforme Freire (2014), o diálogo dos professores no trabalho docente não pode converter-se num papo desobrigado que marche ao gosto do acaso entre os professores ou professoras e estudante.

Quando questionada sobre a principal demanda que era levada para a professora de AEE, a professora da sala regular respondeu que era em relação à alfabetização. E quanto à contribuição da professora de AEE em relação a esta demanda responde:

- (6) *Ela sempre me dá material, orientação, apoio. Tem dia que eu estou desesperada. Eu falo meu Deus do céu, eu não consigo. Nada atinge. Aí ela fala, não é assim, porque ela trabalha há muitos anos já. Então ela não tem ansiedade, esta ansiedade ela não tem. Isso me tranquiliza. Ela fala, não calma é assim mesmo, é demorado. Mas não me convence, porque eu acredito nas possibilidades da aluna. (Professora regente em entrevista semiestruturada inicial).*

A professora da sala regular demonstra angústia em relação ao como fazer, pois, ela acredita que somente ter calma e acolher não são o suficiente. As aulas da professora Ana são dinâmicas na abordagem do conteúdo, mas percebe-se que a professora necessita de mais orientações pedagógicas para atender as necessidades educacionais da estudante. Ela expressa o desejo da discente avançar principalmente na alfabetização.

Por outro lado, em relação às demandas da professora da sala regular, a professora de AEE enfatiza que a principal queixa dos professores é o comportamento dos estudantes e ela sugere a seguinte orientação aos professores:

- (7) *[...] E coloco também que você tem que conquistar, ir pela afetividade, você tem que ir conquistando também esse comportamento que eles apresentam, é muito importante a conquista. O professor trabalhar neste sentido de conquistar o aluno, nesta afetividade toda. Para que com o tempo ele vai cedendo para aquilo que a gente realmente pensa e tem como meta para que ele possa desenvolver. (Professora Bia em entrevista semiestruturada inicial).*

Nas falas apresentadas pelas professoras aparecem duas perspectivas diferentes para o atendimento às necessidades da estudante. A abordagem da professora da sala regular é de possibilidades de aprendizagem e da professora de AEE refere-se ao manejo do comportamento para que a estudante possa desenvolver na sua aprendizagem.

As falas das professoras apresentam um distanciamento do que é registrado na adequação curricular, relatórios bimestrais e o que o espaço escolar pode realizar para atender as demandas educacionais da estudante, o que leva a ansiedade da professora regente e a limitação do discurso da professora de AEE quanto ao trabalho da afetividade para conquistar o comportamento favorável a aprendizagem.

A esse respeito Albuquerque (2009) revela em sua pesquisa que a percepção dos professores em relação a prática pedagógica inclusiva é muito mais um ato de amor, compaixão para com o próximo e a redenção do docente do que o acesso a um direito a educação adequada às suas peculiaridades e necessidades. Pode-se perceber que a ênfase no teor pode limitar o campo de expectativas de aprendizagem e de ensino.

Nessa perspectiva a ênfase na afetividade voltada para a proteção e acolhimento está presente no discurso da professora de AEE, porém distante de práticas pedagógicas que de fato atenda às necessidades dos estudantes. Podemos enfatizar nesse contexto o conceito de amorosidade apresentado por Freire (2014) com o sentido de que o ato educativo não se filia a processos ingênuos, mas significa ao mesmo tempo amor e criticidade, amor e compromisso político com a liberdade humana. Ou seja, atender à diversidade expressa nas diferentes ritmos e tempo de aprendizagem é um compromisso ético, estético e amoroso. (FREIRE, 2014).

Foi constatado que há uma distância no que se registra nos documentos citados com o discurso e mediações dos professores nos dois espaços de aprendizagem, o que podemos considerar que esta articulação dos professores está acontecendo apenas de forma burocrática e não se expressa no que acontece nos dois ambientes de aprendizagem. Burocrática quando está descrito na adequação curricular e diário de classe da professora de AEE pontos importantes para o atendimento às demandas da estudante, mas esses não estão presentes nas mediações dos dois professores.

O preenchimento dos documentos como a adequação curricular é uma obrigação formal exigido pela SEEDF que acaba justificando o atendimento das demandas da estudante. Mas, observou-se que efetivamente não reflete na prática dos professores. Conforme a fala da professora Ana:

- (8) [...] *Eu acho que a adequação é muito burocrática e não mostra o que é feito. Não mostra nem se é feito. Não tem um acompanhamento... (Professora Ana em entrevista semiestruturada final)*

A fala da professora reflete o distanciamento do que é colocado na adequação curricular e a realidade presente nos espaços de aprendizagem.

Vejamos o que os pais da estudante relatam sobre o atendimento realizado pela escola o que reforça o distanciamento do que é colocado nos documentos com as ações pedagógicas da escola:

- (9) *A escola tá conseguindo driblar bem isso. Tanto é que a prova disso, foi o que aconteceu esse ano, né? Quando a proposta do ano passado foi realmente manter a Laura com a professora Ana eles dividiram a turminha. Aquela turminha que vinha desde a 1º e 2º série juntos, neste ano eles fizeram uma seleção de alunos, aqueles alunos que tem mais facilidade, assimilam melhor e aqueles que têm menos capacidade, eles fizeram uma turminha só com esses. Eu acho que isso foi de grande valia, porque a professora fica desorientada para trabalhar com aquele aluno, né? E aqueles outros que ela tem que ficar um pouquinho mais de dificuldade, incluindo a Laura que já tem as limitações dela. Mas tem os outros coleguinhas que independente de ter uma síndrome ou qualquer outra coisa já tem uma dificuldade. Eu achei que isso foi uma preocupação que a escola teve. Separar essa turminha, para justamente atendê-los melhor. Os que estão mais adiantados e esses que tem mais dificuldades. Sabe, eu acho que atenção da escola quanto a isso foi uma atenção muito grande, fica mais fácil para o professor trabalhar, é mais fácil do aluno assimilar. Há respostas melhores. Eu acho que foi muito bom ter acontecido. (Mãe da estudante Laura em entrevista semiestruturada inicial)*

A mãe da estudante destaca a alternativa que a escola encontrou para “driblar” o atendimento à diversidade em detrimento das ações do que escola e família podem juntos de forma articulada atender as especificidades da estudante. Observamos o distanciamento do que expressa as leis, o que é registrado nos documentos e falas dos profissionais de educação no atendimento à diversidade, quando as tentativas de homogeneização fruto do positivismo e do conceito de normalização ainda estão presentes. Figueiredo afirma que:

Percebe-se que a instituição não se preparou para trabalhar com a diversidade de seus alunos, permanece ainda centrada no mito da homogeneidade, sem reconhecer as diferenças inerentes a todas as crianças. É importante compreender que as diferenças são marcas iminentemente humanas, elas são desejáveis e são elas que enriquecem a comunidade humana. (FIGUEIREDO, 2006, p. 17)

Silva (2000) adverte que quando se firma a identidade desejável e única, há uma demarcação de fronteiras de fazer distinção entre o que fica dentro e o que fica fora, significa classificar e apresenta conexões com relações de poder.

5.1.3 Repercussão da articulação burocrática na aprendizagem da estudante

Em relação às expectativas de aprendizagem das professoras em relação a estudante com necessidade educacional específica verificamos que as duas professoras acreditam nas possibilidades de aprendizagem da estudante. A professora Ana revela na sua fala uma ansiedade em relação e à diversidade de especificidades da sala de aula:

(10) *Com a estudante tem sido muito complicado a coisa, é um desafio (suspiro) mas eu sou muito ansiosa em relação a aprendizagem dela, eu gostaria que ela eu vejo tanto potencial nela de aprender, mas ela tem um comportamento de não querer, não sei o que causa isso. Mas, essa restrição esse não querer dela me afeta muito. Me deixa muito ansiosa, muito nervosa... E todos eles (...). Os alunos estão inclusos socialmente, mas não pedagogicamente. Eu tenho em média 27 alunos. Eu tenho uma média de 8 defasados, bem defasados para a série pro ano. Tenho essa aluna que não escreve nada e outro aluno que não lê. E todos eles precisam de um atendimento individualizado. **Não é só este aluno com necessidades especiais que tem necessidades, todos eles têm.** Então é muito difícil fazer essa inclusão pedagógica, garantir a aprendizagem que deveria ser o princípio da inclusão... Então eu fico angustiada por isso que a gente não consegue fazer, eu gostaria muito de ter o meu tempo pra sentar, pra poder orientar, mas no dia a dia não tem como... A inclusão só acontece no papel. E ela é só social. A aprendizagem mesmo fica a desejar muito! (Professora regente em entrevista semiestruturada inicial)*

No excerto a professora Ana enfatiza que o seu principal desafio é atender a todos os estudantes. E esse é o grande desafio da Educação que se propõe a ser inclusiva, o atendimento à diversidade apresentada pelos estudantes no contexto escolar. Diante da dificuldade do trabalho a professora da sala regular acredita que a inclusão é somente social, o que reforça a ideia ainda da integração. A professora menciona que a “inclusão só acontece no papel” percebe-se que há uma dificuldade

de transpor o que está posto no discurso para as ações pedagógicas efetivas no atendimento à diversidade da sala de aula.

Em uma conversa informal a professora Ana enfatiza que se conseguisse atender as necessidades educacionais específicas da estudante ela conseguiria também atender a todos os demais que apresentam dificuldades. Percebe-se a preocupação da professora em atender à diversidade de demandas educacionais presentes no contexto escolar.

Nota-se também na entrevista da professora a ausência do que o contexto escolar está fazendo para atender as demandas da estudante, percebe-se que a responsabilidade é transferida para a estudante quando ela menciona “o não querer” por não acompanhar os encaminhamentos do contexto escolar.

Quando solicitada para relatar o que percebeu de avanço da estudante do ano passado (2014) para este ano (2015) em relação a aprendizagem a professora Ana menciona que:

- (11) *Ano passado eu fazia muito por ela, já errava neste sentido. Era eu que pegava agenda, era eu que abria caderno, então depois de algumas orientações e tal fui aprendendo a deixar que ela fizesse. Então ainda tem muito embate, mas ela já se propõe a fazer. Ela já faz as atividades, ela fica muito chateada quando ela percebe que a atividade dela não é igual a dos colegas, porque ela quer fazer mesmo sem fazer o registro formal, ela pega a agenda para fazer a pauta, ela escreve do jeito dela, ela quer fazer as atividades junto com os meninos. Isso já é um bom indicativo. Já mudou isso e como não teve troca de professor a gente já tá adaptada uma a outra. Nós já nos conhecemos e isso facilitou o início desse ano. Por que ela já sabe os meus limites e eu já sei os limites dela. A gente já se respeita, a gente já tem a linguagem que a gente entende muito bem, mesmo com os embates né? Mas a coisa anda. (Professora regente em entrevista semiestruturada inicial)*

A preocupação da professora está em adequar o comportamento da estudante para o cumprimento de regras da rotina de aula. Fazê-la entender que há regras que todos precisam cumprir, inclusive a estudante. Foi observado, porém que essas ações sobressaem em detrimento de ações efetivas para possibilitar situações de aprendizagem para a estudante. Então, acaba gerando “um embate” com situações que geram desgaste emocional tanto para a professora como para a estudante. A professora ressalta avanços na socialização e no cumprimento de regras em detrimento das descrições de situações de aprendizagens conquistadas pela estudante.

A partir dessa perspectiva de trabalho observou-se no comportamento da estudante sua fuga nas situações de aprendizagem, resistência em realizar as tarefas e distante nas interações com colegas e professora, mantendo-se isolada e brincando com seu material escolar.

Como resposta a esse comportamento e a aprendizagem a professora de AEE descreve ressaltando o comportamento social e a imaturidade da estudante em respostas as mediações do contexto:

- (12) *Olha o que eu posso pontuar na parte de leitura e escrita, ela teve (pausa) um pequeno avanço. No sentido de que ela já reconhece quase todas as letrinhas do alfabeto, então o “M de mi nome que ela diz”, ela reconhece quase todas, ainda não posso dizer que está consolidado. Mas está no caminho... Agora, a conquista total nos outros contextos, a interação dela em sala, na escola está bem. Como os colegas, vai para o recreio sozinha, volta sozinha, volta sozinha, vai pra sala sozinha, ao banheiro sozinha, então tudo isso. Tudo isso é uma conquista, tudo isso ela já consegue fazer sozinha. É uma conquista da autonomia. A gente ainda enfrenta muitos problemas com ela no comportamento em relação às questões das atividades sistematizadas que tem que ser feitas. Né? Na sala de aula. Isso aí ela resiste muito, muito mesmo. Então assim do ano passado nós já tivemos avanços, não está da mesma forma de jeito nenhum... Se for para brincar, porque aqui na sala também quando é um joguinho em coisa mais light, ela adora. Mas, agora se você partir para exigir um pouquinho mais ela já não quer. Mas assim, eu vejo isso como compreensível, porque ela tem sete, oito anos. O que eu observo dos alunos que a gente já teve até hoje, quando eles chegam por volta dos dez anos é que eles despertam mais para essa questão acadêmica. Então esse comportamento fica mais perto do desejável... (Professora Bia em entrevista semiestruturada inicial)*

A aprendizagem da estudante descrita pela professora de AEE está atrelada a questão da maturação quando ela se refere a idade para o despertar em relação ao interesse a aprendizagem. Observa-se ainda que não há uma consideração de como o contexto pode está organizado, assim como a criação de estratégias como facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem.

Observou-se a falta de articulação com a família é outro fator determinante de distanciamento do que é proposto e do que é vivido nos dois espaços de aprendizagem. A falta de diálogo, junto com a visão disciplinar e classificatória no trabalho pedagógico compromete a colaboração da família, conforme mostra a fala da professora Ana:

- (13) *Às vezes eu vejo a mãe da Laura tão triste nas reuniões, que sinceramente não sei o que fazer. Como lidar coma mãe dela na reunião? Por que se eu faço um degrau de desenvolvimento,*

mostrando o nível dos meninos a Laura sempre fica por último. Mas eu não posso deixar de por a Laura, o nome dela lá. Ela é da turma. É (pausa) avaliações eu não faço com a Laura, as avaliações são feitas no caderno. Então não tem uma pasta para dizer olha isso aqui foi tudo que ela fez, ou eu faço no caderno, ou eu faço na folha então ela fica frustrada às vezes, e isso é muito triste. (...). Às vezes o dever de casa são eles que fazem. Eu dou o prazo de uma semana para eles preencherem uma folha, para cobrir e pintar. A atividade da letra c, por exemplo, vem pela metade e sem colorir. Com o tempo de uma semana. Eu sei que o tempo deles é curto, pra sentar e fazer, então eu pensei uma tarefa por semana tá bom. Mas sempre vem pela metade, vem uma parte e a outra não faz. Por exemplo, uma atividade para recortar letra, quem recortou não foi ela. (Professora Ana durante o primeiro planejamento)

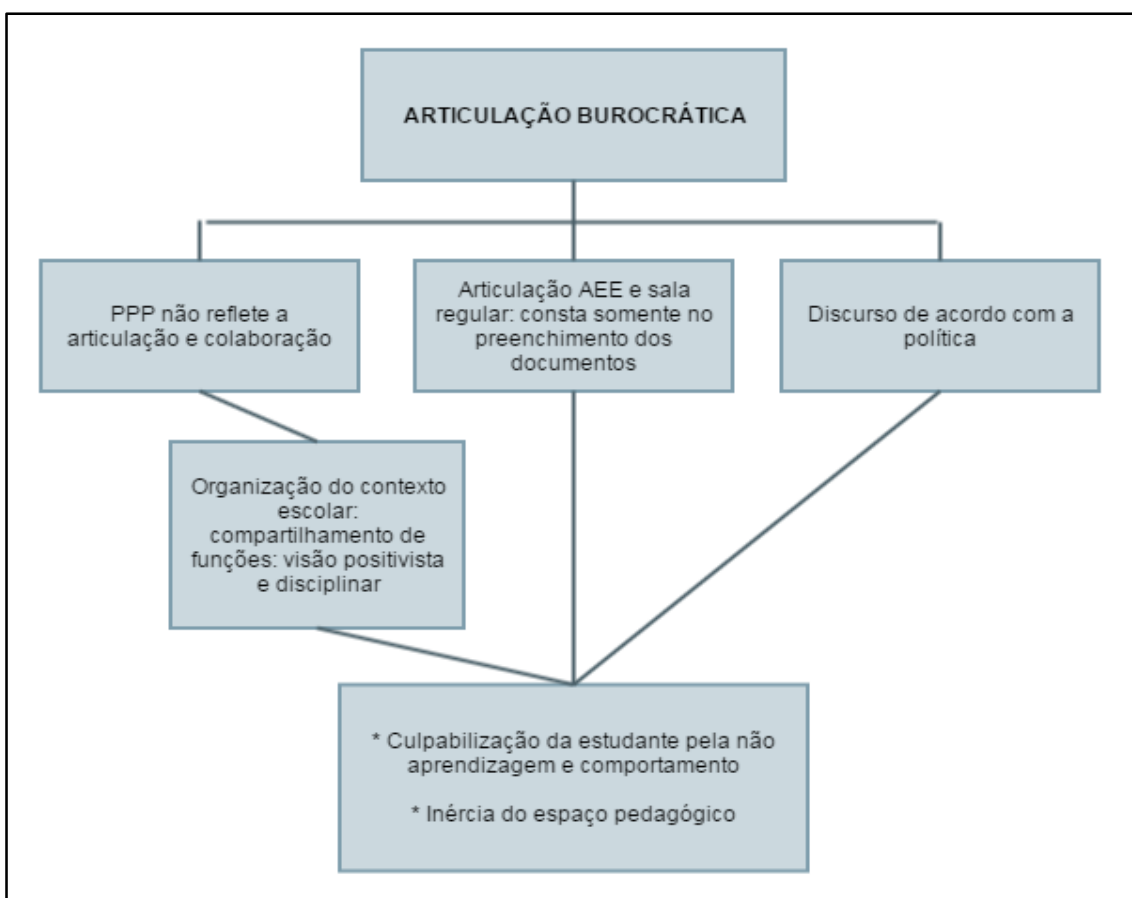
A professora Ana ressalta que há necessidade de um trabalho com a família para auxiliar, explicar e orientar quanto à mediação realizada em relação ao atendimento as necessidades educacionais da estudante. Tal relato leva-nos a refletir o desafio que é exigir da família o que se tem dificuldade em realizar com a estudante nos espaços de aprendizagem. Percebe-se que as dificuldades do diálogo com a família estão expressas na falta de construção de estratégias e desconhecimento em relação às demandas específicas da estudante pelas professoras e falta de encaminhamentos pedagógicos necessários. A relação com a família fica fragilizada e a responsabilidade pela não aprendizagem e comportamento de resistência recai também sobre a família.

A triangulação na análise dos dados obtidos através da observação participante, análise documental e nas falas das professoras expressas nas entrevistas corroboram na compreensão de que quando o espaço escolar não está organizado de forma sistematizada, articulada e planejada para atender à diversidade presente na sala de aula, as mediações realizadas pelas professoras ficam limitadas a escrita dos documentos institucionais. (PPP, adequação curricular, diário de classe, relatórios bimestrais).

Assim, quando os trabalhos dos professores se restringem à formalidade dos registros e não sistematização do planejamento com criações de estratégias pedagógicas, a consequência inevitavelmente será a limitação dos avanços da estudante em relação às possibilidades de aprendizagem e tira a responsabilidade do contexto e dos seus atores no atendimento à diversidade.

Podemos, em forma de esquema, representar os principais elementos que constitui uma articulação burocrática:

Gráfico 4 - Articulação Burocrática



Fonte: Gráfico elaborado pela autora mediante trabalho realizado na pesquisa

Os elementos da articulação burocrática refletem a inércia do trabalho pedagógico com atitudes positivistas e disciplinares diante da diversidade do contexto escolar e aumentam a distância entre o que se diz e o que se faz. (FREIRE, 2014).

5.2 Mediação articulada

Compreende-se como “mediação articulada” o trabalho colaborativo dos professores de AEE e ensino regular desde o planejamento com objetivo pedagógico convergente e retroalimentação, para buscar ações pedagógicas no atendimento à diversidade de demandas educacionais presentes no contexto escolar, no movimento de ação e reflexão do processo de ensino-aprendizagem.

A mediação não é a transferência de conteúdos, são as possibilidades de aprendizagem criadas pelos dois professores a partir do planejamento sistematizado, permeado pela ação e reflexão do seu trabalho. O professor cria possibilidades de

aprendizagem para que o estudante seja o construtor do seu conhecimento. Nessa direção a perspectiva é de respeito as diferentes construções dos saberes pelos estudantes. Iremos descrever o processo de mediação articulada com suas dificuldades e potencialidades no contexto pesquisado.

Segundo as professoras, a articulação do AEE com o ensino regular, ainda encontra alguns entraves como a falta de tempo para planejar e sistematizar as ações pedagógicas. No Distrito Federal, temos a jornada ampliada onde o professor regente trabalha 40 horas semanais, distribuídas entre regência e cinco horas na regência e 3 horas coordenando para uma única turma. O professor de AEE trabalha na regência nos dois turnos e tem um turno para planejamento de suas atividades. Segundo as duas professoras pesquisadas, a distribuição da carga horária dificulta a mediação articulada, entre elas:

- (14) *A dificuldade é o tempo que a gente não tem. A gente não tem tempo para sentar, para fazer um planejamento semanal, fazer um planejamento quinzenal. Esse planejamento que a gente faz quinzenal, que a gente faz com todo mundo, usa o tempo todo da tarde da nossa coordenação. Nos outros dias a professora de AEE atende o aluno que ela tem que atender. Então fica difícil a gente fazer um trabalho sequenciado de planejamento, a nossa conversa é no corredor, a nossa conversa são poucos minutos na sala de coordenação. Então isso inviabiliza bastante pela demanda de atendimento que ela tem e que a gente tem, né? (Professora Ana em entrevista semiestruturada inicial).*

A professora de AEE comenta:

- (15) *[...] Mas se a gente tivesse, eu principalmente vou dizer assim da Sala de Recursos, tivesse um tempo pra toda semana está com o professor, individual daqueles alunos que eu atendo seria muito bom. Mas, isso é complicadíssimo a gente colocar na grade horária. Porque segunda, terça e quinta eu estou atendendo o tempo todinho ao aluno. Eu estou aqui agora com você porque o aluno não veio. Então acontece muito isso na minha relação com o professor. Os encontros quando o aluno não vem, o professor está ali na coordenação, olha vem aqui vamos conversar. Muitas vezes o professor não está, não é dia. Aí fica difícil. (Professora Bia em entrevista semiestruturada inicial)*

O planejamento e a sistematização das ações pedagógicas são necessários e estão expressos em todos os documentos da Política Nacional da Educação Inclusiva (2008). Na prática, o que foi observado no fazer pedagógico e nas falas dos professores é que a falta de articulação começa com a determinação da carga horária do professor regente e do professor de AEE, ou seja, as leis e orientações

pedagógicas afirmam a necessidade da articulação dos professores, mas isso não é contemplado. A coordenação coletiva é uma oportunidade de encontro dos professores, mas conforme a professora de AEE, os encontros só acontecem quando sobra tempo depois de todas as demandas da escola. Esse fato foi constatado também na observação da coordenação coletiva¹³ dos professores da escola.

O momento da coletiva dos professores acontece todas as quartas-feiras nas escolas do Distrito Federal. Tem como objetivo ser um espaço de planejamento coletivo, estudo e reflexões de todos os professores.

A professora de AEE define da seguinte forma os encontros com a professora da sala regular:

(16) *Os encontros não acontecem como uma demanda institucionalizada. Ela acontece com a demanda do nosso desejo de que as coisas aconteçam. Então, a gente aproveita todos esses momentos que a gente consegue pra poder fazer. (Professora Bia em entrevista semiestruturada inicial).*

A fala da professora nos ajuda a trazer que apesar da falta de tempo previsto para esses momentos, é possível fazer a partir do desejo de acontecer.

E com base nesta demanda do desejo citado pela professora de AEE é que vamos descrever a mediação articulada com seus impasses, encontros, desencontros, construções e potencialidades, características enfim, de um processo dialético de construção, de ação e reflexão. (FREIRE, 2014). Aqui serão analisados alguns pontos que respondem aos objetivos da pesquisa.

Para melhor descrever a ação pedagógica dos dois professores a mediação articulada pressupõe alguns elementos fundamentais: Planejamento articulado e sistematizado, diálogo vivenciado e retroalimentado, mediação articulada e possibilidades de ensino-aprendizagem.

A seguir, detalhamos cada uma das seções dessa categoria.

5.2.1 Planejamento articulado e sistematizado

Das conversas dos professores na busca de atender as demandas da estudante, surgiu a proposta de encontros que poderiam acontecer de acordo com as

¹³ Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/01/portaria-n%C2%BA-284-de-31-de-dezembro-de-2014..pdf>

demandas dos professores sem sair da rotina das atividades da escola por eles desenvolvidas. Os principais pontos presentes no diálogo do primeiro planejamento foram:

- Conhecimento limitado em relação às necessidades educacionais específicas, resultado em detrimento do processo de aprendizagem;
- Dificuldades na construção de estratégias para atender as demandas específicas;
- Responsáveis pela não aprendizagem: Estudante e família
- Criação de estratégias nos dois espaços de aprendizagem de forma articulada e sistematizada.

O primeiro planejamento foi de encontros e desencontros de informações, percepções sobre a estudante e a dinâmica da sala de aula proporcionada por um diálogo onde a vivência e a criação de possibilidade de aprendizagem seriam o grande marco. Os professores não haviam feito a adequação curricular do ano de 2015 e o plano AEE era substituído pela professora de AEE com registro no diário de classe de forma resumida:

(17) *Eu coloco (referindo ao plano AEE) de uma forma bem sucinta no meu diário. É o que tá aí, mas eu coloco de forma bem sucinta lá no meu diário. (Professora de AEE durante o 1º planejamento)*

Houve a necessidade durante o encontro de ter uma orientação para direcionar os encaminhamentos do planejamento. Então, com base no que foi observado nos dois espaços de aprendizagem, nas falas das professoras, nos pontos dos documentos disponíveis para planejamento, a pesquisadora sugeriu alguns pontos que poderiam orientar o planejamento atendendo a articulação e a sistematização das ações pedagógicas dos dois professores. Vale ressaltar que a sugestão foi baseada nos pontos dos documentos da Adequação Curricular e Plano AEE. Foi esclarecido que os pontos do registro eram passíveis de mudanças e sugestões durante a discussão, pois tratava-se de um momento de construção de ações para atender as necessidades das professoras e da estudante. A professora regente demonstrou muito interesse pelos pontos, qualificando como bem descrito. A finalidade desses pontos era para orientar a discussão do que seria planejado e aproveitar melhor o tempo disponível. Segue o quadro com o registro do planejamento dos professores e sua retroalimentação:

Quadro 6 - Quadro do planejamento articulado

1. DESCRIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DA ESTUDANTE	
<ul style="list-style-type: none"> • Quanto aos aspectos cognitivos o estudante apresenta dificuldades de memorização. Encontra-se no nível pré-silábico I; realiza o traçado de algumas letras do alfabeto em caixa alta com dificuldades; identifica a letra inicial do seu nome em outras palavras. • Quanto aos aspectos afetivos e sociais apresenta uma ótima socialização com os colegas. Apresenta dependência nas atividades quando exige sua comunicação. Laura apresenta oscilação quanto à escrita do seu nome, necessita da ficha e da intervenção da professora. Quanto ao raciocínio lógico matemático a estudante apresenta dificuldades na contagem, identificação dos numerais e relação número e quantidade. Apresenta dificuldades em obedecer a comandos e resistência em realizar tarefas. • Apresenta um bom relacionamento com colegas e professora. 	
2. POTENCIALIDADES E DIFICULDADES DA ESTUDANTE	
2.1 Desenvolvimentos psicomotores	
Necessidades	Potencialidades
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dificuldades para pular ✓ Ritmo ✓ Organização espacial 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresenta uma boa coordenação motora fina com utilização da tesoura e na escrita com o lápis; ✓ Realiza movimentos como o pinçar muito bem.
2.2. Linguagem	
Necessidades	Potencialidades
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Linguagem expressiva ✓ Dificuldades na comunicação; ✓ Vocabulário limitado; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Linguagem receptiva ✓ A estudante em muitas situações utiliza gestos para se comunicar. ✓ Compreende as solicitações; ✓ Expressão corporal
2.3 Desenvolvimento cognitivo	
Necessidades	Potencialidades

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura e escrita; ✓ Raciocínio lógico matemático; ✓ Interpretação e sequenciação de texto; ✓ - Limitações na realização das atividades 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Registra o traçado de algumas letras do alfabeto em caixa alta; ✓ Apresenta motivação na realização da cópia da pauta na agenda; ✓ Encontra-se no nível pré-silábico I de escrita; desenha cenário; Figura humana. ✓ - Aprecia atividades com tinta e realizar atividades em dupla. ✓ - Realiza algumas atividades envolvendo raciocínio lógico matemático utilizando material concreto: Classifica os objetos (blocos lógicos, figuras e outros)
2.4 Sociabilidade/ afetividade	
Necessidades	Potencialidades
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Demonstra desconforto em participar de atividades direcionadas com todos os colegas; ✓ Apresentação na escola 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participa de atividades em dupla; ✓ Interage com colegas e professora; ✓ Reconhece o ambiente escolar como um local afetivo.
2.5 Aprendizagem	
Necessidades	Potencialidades
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atenção ✓ Concentração e memória; ✓ Articulação das palavras; ✓ Conceitos que precedem o conceito de número: seriação e inclusão de classes ✓ Raciocínio lógico; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participação em atividades com jogos e em pequenos grupos; ✓ Classifica formas geométricas com blocos lógicos e figuras; ✓ Aprecia histórias e livros literários.
2.6 Meio social/família	
Necessidades	Potencialidades
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participação da família: Orientações em relação à autonomia, atividade de casa. ✓ Diálogo com a família em relação às expectativas de aprendizagem da estudante. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participação ativa da família em todas as reuniões e evento escolar; ✓ A família está disposta a contribuir com a escola.
3. NECESSIDADES DA ESTUDANTE	

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresenta dificuldades na comunicação, leitura, escrita e raciocínio lógico matemático; ✓ Autonomia na realização das atividades em sala de aula; ✓ Demonstra dificuldades em compreender regras; ✓ Sensibilização da família em relação ao desenvolvimento da autonomia da estudante
4. OBJETIVOS CONVERGENTES DO AEE E SALA REGULAR
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Linguagem: - Estimular a expressão oral;
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cognitivo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Escrever o seu nome de diversas formas e meios com e sem utilização de fichas. ○ Estimular a escrita espontânea e a relação letra/som. ○ Identificar a letra inicial e final das palavras; ○ Construir o conceito de número através da classificação, seriação e inclusão de classes; ○ Identificar os numerais de 0 a 9 e relacionar quantidade;
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Social e afetivo- Participar das atividades em grupo na classe e no parquinho.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Psicomotor: Participar de brincadeiras direcionadas e livres com bola, bambolê, amarelinha e danças.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Meio social/ família: ✓ Sensibilizar a família quanto ao estímulo da autonomia da estudante e importância do dever de casa.
5. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL E SALA REGULAR
<p>SALA REGULAR</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Rotina do dia: Participação da estudante: Recursos visuais; ✓ Dividir em quatro momentos para possibilitar a aprendizagem para todos os estudantes: <ul style="list-style-type: none"> ○ 1º- Atividade no coletivo; ○ 2º- Atividade direcionada a especificidade da estudante de acordo o que está sendo trabalhado com o coletivo; ○ 3º Jogos lúdicos: Quebra-cabeça; jogo da memória e outros. Com os colegas. (Objetivo estimular a linguagem oral) ✓ Utilização de Datashow na exploração dos conteúdos. ✓ Laboratório de informática:
<p>SALA DE RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilização de jogos e material concreto; ✓ Utilização do computador com atividades relacionadas; ✓ Registro em folha/quadro branco.
6. SELEÇÃO DE MATERIAIS A SEREM PRODUZIDOS PARA AS AULAS:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Datashow: Organização dos conteúdos que iremos utilizar este recurso: ✓ Conteúdos: Histórias e poemas

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Laboratório de informática ✓ Escrita: Alfabeto móvel; Letras para alinhar; Jogos de encaixe com letras; Utilização de textos em caixa alta; ✓ Leitura: Livros de histórias e poemas com utilização de gravuras. ✓ Matemática: Blocos lógicos, jogos (dominó), material dourado, material concreto...
7. ENVOLVIMENTO DE OUTROS PROFISSIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DO PLANO.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Coordenação pedagógica ✓ Fonoaudióloga <ul style="list-style-type: none"> ○ Solicitar a participação da fonoaudióloga para uma reunião ○ Compartilhar informações sobre o trabalho desenvolvido com a Laura. ✓ Orientação ✓ EEAA
8. CALENDÁRIO PARA RETROALIMENTAÇÃO DO PLANO. Mensal
<p>Data: 11/06/2015 – Primeira retroalimentação do plano Data: 08/07/2015 – Segunda retroalimentação do plano</p>
DATA: 11/06/2015
SALA DE AULA
PONTOS POSITIVOS: A organização do espaço e tempo das atividades em sala de aula favoreceu o envolvimento, participação, atenção e concentração da estudante; Laura está conseguindo realizar algumas atividades sozinha e com auxílio da professora ou colega.
<p>PROGRESSOS DA LAURA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Progrediu em relação a escrita do nível pré-silábico I para o nível pré-silábico II: ✓ Concepção de escrita: <ul style="list-style-type: none"> ○ Utiliza letras para escrever, escreve as palavras utilizando letras diferentes; ✓ Os conceitos de classificação e seriação estão sendo gradativamente construído pela estudante. (Utilização de blocos lógicos e figuras diversas). <ul style="list-style-type: none"> ○ Identifica os numerais de 0 a 5 utilizando recursos de baixa tecnologia; ○ Escreve os numerais 1, 2, e 3; ✓ Envolvimento nas tarefas propostas; <ul style="list-style-type: none"> ○ Participação da apresentação no pátio cultural. ○ Não gosta de responder as perguntas oralmente no coletivo, mas individualmente reconta a história a partir das imagens.
SALA DE RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interesse pela escrita; ✓ Desejo de escrever; ✓ Envolvimento da estudante nas atividades.
RETROALIMENTAÇÃO DO PLANO

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Intensificar o uso de imagens e gravuras atendendo não só as especificidades da estudante, mas a atenção de todos os outros; ✓ Trabalhar o nome e o segundo nome para intensificar a identificação e escrita da letreirinha I que a estudante se recusa em falar; ✓ Confeção de material e ou compartilhar recursos sala de recursos e sala regular: Trabalho individual na Sala de Recursos e o encaminhamento para a sala regular onde a estudante possa desenvolver com os colegas ou sozinha. ✓ Contato com a fonoaudióloga.
ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Continuar organizando tempo e espaço: atividades no coletivo, específicas para o atendimento às especificidades de todos os estudantes. ✓ Atividades específicas partindo do que foi proposto no coletivo: Adequação no tempo de realização das atividades.
ORGANIZAÇÃO DA SALA DE RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilitar oportunidades de aprendizagem com utilização do computador: Nome utilizando o Word; software: Coelho sabido; Alfabeto fonético: som/letra; Software Hércules e Jiló. ✓ Elaborar material abordando os conteúdos trabalhados em sala de aula para a estudante trabalhar em sala de aula de forma individual ou com os colegas: (Ex: escreva e apague e números e quantidades.) ✓ Elaborar e trabalhar com jogos com temas que despertam o interesse da estudante.
08/07/2015
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Debate sobre a devolutiva da fonoaudióloga ✓ Continuar o trabalho com o nome e o segundo nome da aluna ✓ Orientação aos pais em relação a nova proposta da tarefa de casa com imagens de figuras para que a estudante conte o que foi explorado em sala de aula; ✓ Explorar as atividades e a relação número e quantidade de 0 a 9. Explorar mais a sequência de 5 a 9. ✓ Estimular a escrita espontânea da estudante ✓ Utilização de imagens

Fonte: Quadro elaborado pela autora mediante trabalho realizado na pesquisa

Iremos elencar em tópicos os principais pontos para descrever o diálogo dos professores e pesquisadora na realização desse planejamento e sua retroalimentação. Pontos que se constituíram de informações, descobertas, conhecimento, reflexão que culminou na busca de ações pedagógicas.

a. Conhecimento das especificidades da estudante

No diálogo, quando a pesquisadora questionou se já havia realizado um estudo sobre a Síndrome de Down e sugestões de atividades a professora regente sinalizou

que não, mas a professora de AEE replicou que o estudo foi feito só que a colega não estava na escola.

A professora de AEE entregou para a professora regente uma apostila onde constavam informações sobre Síndrome de Down e sugestões pedagógicas de como trabalhar. O maior objetivo de conhecer as especificidades do estudante com Síndrome de Down ou de qualquer outra necessidade educacional específica é construir ações pedagógicas para diminuir as barreiras impostas pelas necessidades educacionais dos estudantes de qualquer origem.

Segundo Vigotski (1997, p. 14), “todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação”. E esta afirmação complementa a necessidade do conhecimento dos professores de conhecer as demandas dos estudantes para ampliar e criar as possibilidades de compensação, para melhor mediar a construção do conhecimento e organização dos espaços de aprendizagem. Castro (2009) complementa afirmando que os educadores devem conhecer as necessidades e potencialidades não só dos estudantes com necessidades educacionais específicas, mas de todos os outros estudantes, pois possibilita o incremento no processo educacional e no investimento de ações metodológicas e possibilidades de aprendizagem.

b. Diálogo sobre a construção da escrita

No primeiro ponto de diálogo foi posto uma descrição sobre o desenvolvimento escolar da estudante. As professoras apresentaram uma dificuldade em relatar o desenvolvimento da estudante, por exemplo, na escrita.

Professora: Qual é o nome da escrita dela? Porque ela não registra né? Pré silábica. Eu registro pré silábica I, mas ainda não sei se é pré silábica I.

Pesquisadora: Já foi realizado o teste da psicogênese com ela?

Professora regente: Não!

Professora AEE: Não!

Pesquisadora: Não houve uma tentativa, então pode ser um dos objetivos do plano. O que vocês acham?

Professora regente: Beleza!

Professora AEE: Pode ser.

(...)

Professora regente: Existe algum nível antes do pré silábico?

Professora AEE: Existe a garatuja, mas ela não se enquadra tanto na garatuja não.

Professora regente: Ela não registra letras ela faz riscos. (Diálogo durante o primeiro planejamento)

O diálogo das professoras retratou um desconhecimento do nível de escrita da estudante, segundo a psicogênese da língua escrita¹⁴. Estava registrado na adequação curricular e nos relatórios bimestrais a sua concepção de escrita, mas o teste da psicogênese ainda não havia sido realizado.

Bissoto (2005) e Pimentel (2012) ressaltam que as crianças com Síndrome de Down passam pelas mesmas etapas de construção em relação a leitura e escrita que as outras crianças, sendo que seu ritmo é mais lento.

A professora regente destacou o seguinte desenvolvimento escolar da estudante:

(18) *Ela não faz o nome dela. Ela reconhecer as letras do seu nome, mas não registra corretamente o nome dela. Ela reconhecer também outras letras, eu não sei dizer quais... Quando eu falo, por exemplo, a gente sempre trabalha as mesmas palavras, pra relacionar letras, então quando a gente fala B de bola. Ela sabe qual é o B de bola. Se eu falo o B, ela não pega. Se eu falo pega o B de Bola então ela pega... às vezes ela confunde o L, com o T, o formato pegando, então as letras M, S, L, N e as vogais ela reconhece com certeza. (Professora Ana durante o primeiro planejamento)*

A professora Ana relatou o desenvolvimento escolar da estudante, como também sinalizou os recursos que podem ser utilizados para atender suas especificidades. O grupo chegou à conclusão que era necessário ampliar a utilização dos recursos visuais e táteis para trabalhar com a estudante. A partir do relato do desenvolvimento da estudante, a professora regente apontou estratégias até então desconsiderados na sua prática em relação aos recursos visuais. Sabe-se que esses recursos constituem uma ferramenta essencial para todos os estudantes em especial para os estudantes com Síndrome de Down.

¹⁴ Ferreiro e Teberosky (1990). As duas autoras promoveram uma revisão radical no modo de como a criança constrói a língua escrita e conseqüentemente mudaram também a concepção de como ensinar a ler e escrever. As autoras definiram, em seus estudos, cinco níveis de escrita: Nível pré-silábico I e II- No primeiro a criança representa a escrita através de desenhos e em seguida utiliza letras aleatoriamente para escrever as palavras; Nível silábico: O alfabetizando percebe que existe uma relação entre o que se fala e o que se escreve. Estabelece uma letra para cada sílaba que corresponde ou não com a escrita do som falado; Nível silábico alfabético: O alfabetizando começa a perceber que é preciso mais de uma letra em cada sílaba para escrever na forma convencional; Nível alfabético: O alfabetizando já conseguiu compreender como funciona o sistema da nossa escrita: O sistema alfabético.

Segundo os autores Silva (2006); Tristão (1998); Luiz (2008) e Yokoyama (2014); oferecer apoio visual, concreto e materiais práticos reforça as informações auditivas e facilita o aprendizado da criança com Síndrome de Down.

O diálogo abaixo revela como a estudante mostra o caminho que mais aprecia para realizar as atividades e a professora Ana ressalta seu progresso.

- (19) *O que ela vem gostando de fazer é copiar as letras. Por exemplo, sapo, agora você copia, ela não copiou. Aí eu escrevi sapo e coloquei os quatro tracinhos embaixo, aí ela fez. Ela fez super-rápido sapo e camaleão. Rapidinho, como o camaleão ela falou pronto. (Professora Ana durante o primeiro planejamento).*
- (20) *Ela faz em caixa alta o traçado? (Surpresa) (Professora Bia)*
- (21) *Em caixa alta. Se a gente utilizar o alfabeto móvel para ela copiar, ela faz também. Se ela tiver um espaço determinado para ela fazer. (Professora Ana)*
- (22) *Já que ela gosta desse auxílio então podemos explorar nas tarefas, porque é um ponto que ela gosta e tem vontade... (Pesquisadora)*
- (23) *Ela já está gostando de escrever? Então já está bom(...). Ela já faz cada coisa numa linha, já? (Professora Bia)*
- (24) *Na agenda não. Mas ela está começando a copiar a pauta. Eu dou visto na agenda dela. No ano passado ela já não fazia. (Professora Ana).*
- (25) *Já é um avanço! É fundamental este momento, pois a professora de AEE está conhecendo muitos pontos que até então ela ainda não conhecia em relação ao desenvolvimento da estudante em sala regular. (Pesquisadora)*
- (26) ***Eu ainda não tinha ouvido a professora falar que ela estava com vontade de escrever. (Professora Bia).***

No excerto a professora Bia revela sua surpresa em ouvir da professora do desejo da estudante em escrever e seu desenvolvimento positivo. Descobertas dos avanços e potencialidades através do diálogo das duas professoras.

c. Processo X resultado

Um dos pontos que fizeram parte de discussão no planejamento foi o resultado em detrimento do processo de aprendizagem.

Em relação a avaliação a professora Ana descreve:

(27) *Às vezes eu vejo a mãe da estudante tão triste nas reuniões, que sinceramente eu não sei o que fazer. Como lidar com a mãe dela na reunião? Por que se eu faço um degrau de desenvolvimento, mostrando o nível dos meninos, a estudante fica sempre em último. Mas eu não posso deixar de por o nome dela lá. Ela é da turma. As avaliações da estudante são feitas no caderno. Então não tem uma pasta para dizer olha isso aqui foi tudo que ela fez, ou eu faço no caderno ou eu faço na folha então ela fica frustrada às vezes, e isso é muito triste. (Professora Ana durante o primeiro planejamento)*

O que podemos observar nesse trecho é o distanciamento do que é registrado na adequação curricular da estudante nos anos anteriores, onde considera a avaliação como processo, para o que é vivido em sala de aula.

As professoras se referiam a avaliação para quantificar em detrimento de uma avaliação formativa. A preocupação do resultado em detrimento do processo estava presente nas falas das professoras:

(28) *Sim, mas se eu não trabalhar, ninguém quer saber no final do ano o quanto eu trabalhei e o quanto esse aluno evoluiu. Ninguém quer saber. Quer saber se está lendo, escrevendo, produzindo e interpretando. Lamento, é muito triste, mas é real. (Professora Ana durante o primeiro planejamento)*

O sentido da avaliação e a finalidade do quadro de classificação foram discutidos pelo grupo levando a reflexão crítica da sua finalidade, que consistia apenas em classificar.

O resultado em detrimento do processo estava também presente no conceito de número as professoras e pesquisadora chegaram à conclusão de que teria a necessidade de se trabalhar os conceitos necessários para a construção de conceito de número: Classificação, seriação e inclusão de classes da seguinte forma:

Professora Bia: Na contagem às vezes ela vai até o nove normal, mas quando você pede para ela fazer a relação com a quantidade. Por exemplo, vamos colocar 3, aí ela vai lá, e as vezes até o 3 ela ainda vai. Mas acontece muito dela passar, ela põe o três e continua colocando mais, ela ainda não tem aquela é, (pausa) como é que a gente pode dizer, aquilo que a gente tem lá no nosso currículo. A contagem, ela ainda não tem este parâmetro.

Professora Ana: Ela não tem conservação.

Pesquisadora: Conceitos como classificação, seriação e inclusão de classes.

Professora Bia: Ela não tem esses conceitos.

Pesquisadora: Então temos que trabalhar!

Professora Bia: Ela não percebe que o 3 é um dois mais um. Cada vez que eu acrescento mais um, é um número na sequência.

Professora Ana: Mas acho esse processo muito abstrato.

Pesquisadora: Precisamos trabalhar esses conceitos.

Professora Bia: A estudante classifica. Esse trabalho já vem sendo feito está? Mas o que acontece? Este trabalho de classificação, seriação com ela, vem sendo feito desde quando ela chegou aqui.

Pesquisadora: Mas ainda encontra-se em processo. (Diálogo durante o primeiro planejamento)

A palavra processo do diálogo acima levou a professora de AEE a seguinte fala em relação a sua preocupação com os resultados:

(29) (...) *A gente observa o seguinte, eu não sei a professora Ana, mas não tem como para, vencer uma etapa para passar pra outra. Porque se não você vai passar um ano, dois anos numa mesma etapa. Então a gente vai jogando, jogando, assim como a gente faz com todos os outros alunos que são normais né? Porque é assim que é o nosso trabalho aqui na escola, assim como a gente faz com os alunos normais, você vai jogando, você vai trabalhando, você vai jogando, você vai mexendo, você vai jogando, você retoma, você volta, você vai lá na frente e aí você volta de novo. (Fala da professora Bia durante o primeiro planejamento)*

O resultado, em detrimento do processo de aprendizagem de cada pessoa fere os princípios éticos ante a diversidade e multiplicidade do desenvolvimento humano. A forma como cada estudante se apropria dos meios mediacionais presentes na nossa cultura deve ser respeitada e considerada, porque são específicas de cada indivíduo.

O contexto escolar, que se propõe a aceitar as diferenças, deve transpor a visão positivista e disciplinar da educação bancária para considerar as especificidades que nos torna diversos (FREIRE, 2014). O respeito ao tempo e ritmo de cada estudante é a base da inclusão. O saber se constrói na relação estética, que se constitui na harmonia entre o sentir, o pensar e o fazer. É nesse sentido que Freire (2014, p. 34) aponta que “o ético está muito ligado ao estético”.

d. Necessidades e potencialidades

Ficou presente, nesse primeiro planejamento, o diálogo em torno das dificuldades da estudante. Percebeu-se uma insistência em mudar o comportamento dela para que ela se adaptasse as situações de aprendizagem.

(30) *A resistência dela é em fazer as tarefas e obedecer aos comandos que você dá. As vezes ela quer fazer do jeito dela, mas não de acordo o comando que você deu. Entendeu? (Professora Bia durante o planejamento)*

A discussão durante o planejamento levou a comparação da estudante com outros estudantes com Síndrome de Down e chegou-se à conclusão que cada um apresenta um comportamento diferente dependendo das situações que o ambiente está proporcionando e o comportamento é uma forma de defesa às situações.

Conforme Bissoto (2005) as crianças com Síndrome de Down apresentam algumas reações relacionadas à várias experiências negativas de aprendizagem quando não são atendidas suas demandas, tais como: fuga quando confrontada com situações de aprendizagem, relutância para tomar a iniciativa em situações de aprendizagem, dependência de outros, afastamento e retraimento. São alguns dos comportamentos apresentado por Laura tanto na sala regular, quanto na sala de recursos multifuncionais.

(31) *Ela gosta de brincar sozinha ou ela escolhe um colega para brincar. Hoje mesmo quando ela entrou no parquinho ela foi para o balanço e balançou sozinha. Aí ela viu que os meninos estavam naquele trezinho, aí quando ela viu que o Marcos e o Diego estavam lá, isso por causa do Marcos. Precisa ver a gracinha dele com ela. Aí ela foi brincar na areia sozinha. Ela sentou no cantinho e foi brincar. (Professora Ana durante o primeiro planejamento)*

Quanto à potencialidade a professora enfatizou que a estudante utiliza a tesoura e tem facilidade para pinçar. E a professora de AEE pontuou sua facilidade na utilização do computador.

Um ponto relevante, nesse planejamento, foi relatado pela professora de que a estudante estava cansada de pintar:

(32) *Sinceramente acho que ela cansou de pintar. E faz daquele jeito e de qualquer jeito, ela rabisca. (Professora Ana)*

(33) *Tem criança que não gosta mesmo. (Professora Bia).*

- (34) *Cansou. Porque eu acho que a gente acaba sempre dando uma atividade para ela pintar. Esses dias na atividade, ela só foi para o parquinho depois que ela terminou de pintar. Mas eu também ao invés de dá a tarefa primeiro, a tarefa dela cortar, colar e escrever as palavras, eu mandei primeiro pintar que é que eu sempre faço com os meninos, né? Pinta primeiro depois faz a atividade. Ah, foi uma briga desde ontem. Ela só fez para ir ao parquinho.*
- (35) *Ela o quer fazer atividade que geralmente nós utilizamos na Educação Infantil. Ela está cansada destas atividades. Quando é uma atividade traçar um número, cobrir, alguma coisa assim. Mesmo que ela demore, ela faz (pausa). Agora se for para pintar, ela não quer mais. (...) Atividade de pintar, fazer bolinha, barbante ela se recusa a fazer. Ela não aguenta mais. Ela sabe fazer tudo isso, no ano passado ela fez um pouquinho para demonstrar que já sabia, mas depois não fez mais. (Professora Ana durante o primeiro planejamento)*

Faz-se necessário uma reflexão para entender o que levou a estudante a cansar de pintar, fazer bolinhas dentre outras atividades. Nesse sentido, é preciso pontuar que é necessário superar o trabalho pedagógico direcionado aos estudantes com necessidades educacionais específicas através de atividades simples como pintura e experiências concretas apenas para estimular as funções básicas elementares (percepção, atenção, memória, pensamento e linguagem) para o estímulo de funções psicológicas superiores, pois todos nas suas especificidades podem realizar ações em pensamento, de resolver situações problemas pelo seu esforço e compreensão. (VIGOTSKI, 1997). No trabalho pedagógico é preciso pensar no estímulo das funções psicológicas superiores, com uma visão prospectiva de investimento pedagógico.

Os professores, de forma articulada, discutiram em relação ao desenvolvimento psicomotor da estudante e sua dificuldade em pular. Ficou definido que a professora de AEE iria trabalhar de forma individual na Sala de Recursos Multifuncional e a professora da sala regular no grupo. A criação de estratégias para o atendimento as especificidades da estudante pouco a pouco estavam começando a ser pensadas e construídas, enfim vivenciadas através do diálogo.

e. Linguagem expressiva e receptiva

A linguagem expressiva e receptiva da estudante mereceu uma discussão mais intensa durante o planejamento. Nas observações na sala regular e na Sala de

Recursos Multifuncionais percebeu-se um desgaste nas mediações e nas relações dos professores e a estudante, pois a linguagem oral era priorizada em detrimento da linguagem gestual o que levava a estudante a falar poucas vezes em sala de aula e se isolando no recreio e no parquinho.

- (36) *Se ela olhar bem para você e pedir a ela para repetir, ela repete certinho. Ela consegue repetir, ela repete certinho. Ela consegue repetir. Só que assim, o que eu vejo (pausa). O que me preocupa na estudante é assim (pausa). É que ela às vezes pra gesticular tá ótimo. (Pausa). Ela é atendida sempre desta forma, e até que ponto a gente pode atendê-la sempre no gestual. Sabe? Não é que a gente pode trabalhar o gestual, a gente pode, mas a gente precisa estimular a linguagem oral. Por isso que eu sempre falo que a gente não pode se prender apenas ao gestual. Tem momentos que a gente vai atender o gestual, mas exigir o oral, porque se não exigir, o que eu vejo neste tempo de acompanhamento com ela que ela vai se acomodar no gestual. (Professora de AEE durante o planejamento)*

Em relação a esta especificidade da Síndrome de Down, segundo os autores Silva (2006); Tristão (1998); Luiz (2008), a fala seja a de maior comprometimento, devido às dificuldades de audição na diferenciação de sons, no desenvolvimento motor e as alterações nos componentes fisiológicos do aparelho fonador. A comunicação fica comprometida pelas alterações impostas pelo biológico que é específico da Síndrome de Down, mas também pelo que acontece no contexto social quando privilegia uma única forma de comunicação. A comunicação fica prejudicada, pois a criança tenta se comunicar e não é compreendida. Tristão (1998) aponta que a compreensão verbal associada a expressão gestual pode ser considerada vantagem no desenvolvimento das crianças com Síndrome de Down.

A partir das informações compartilhadas pela pesquisadora sobre a linguagem expressiva e receptiva observou-se uma compreensão dos professores das especificidades e reconhecimento das compensações da estudante em relação a sua comunicação através de gestos.

- (37) *Mas eu vou te falar na sala é o de menos que eu penso com ela. (Professora Ana)*
- (38) *Mas é mesmo. (Professora Bia)*
- (39) *Às vezes eu peço, o que você quer, fala para mim. Mas sinceramente não é uma briga que eu vou comprar. (Professora Ana)*
- (40) *Não é, não é. (Professora Bia)*

(41) *É mais família mesmo. Mais família mesmo. A gente não tem como. A gente vai criar um embate com ela pra ela falar, que vai ser só eu que vou ficar brigando com ela. (Professora Ana)*

Percebeu-se que ficou ausente na fala das professoras, nas mediações nos dois espaços de aprendizagem o entendimento do desenvolvimento da linguagem e suas implicações na comunicação da estudante, o respeito a essa particularidade e o que o contexto pedagógico poderia estar realizando através dos “caminhos indiretos” (VIGOTSKI, 1997) para atender as demandas específicas em relação a linguagem.

Para atender essa demanda baseada nos princípios éticos e estéticos Freire (2014) retrata os elementos necessários. Educar, segundo o autor, é um ato ético desde a escolha dos conteúdos, até a metodologia a ser utilizada ou a forma de relacionamento com os estudantes. Ou seja, o respeito à multiplicidade de curiosidades do estudante, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem se constitui como princípio ético e estético de valorização à diversidade humana.

Saber ser e saber fazer no trabalho docente não é um trabalho fácil. Conforme Freire (2014) aponta, ensinar exige planejamento, intencionalidade, respeito ao saber do educando, pesquisa, criticidade, ética e estética, corporificação da palavra pelo exemplo.

Depois da discussão em relação a linguagem expressiva, receptiva e comunicação a professora Ana reconheceu que:

(42) *Apesar dela não articular as palavras e acho isso uma grande dificuldade dela não articular a palavras ela se comunica muito bem. Gente, ela põe os meninos do jeito que ela quer. (...) ela se comunica bem. (Professora Ana durante o primeiro planejamento)*

O diálogo em relação a linguagem proporcionou reflexão das professoras em relação as atitudes e ampliou o conceito de linguagem. Considerá-la é fundamental; pois, como afirma Vigotski (1997), a linguagem funciona como elemento mediador que permite a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados, a produção do sentido, bem como o desenvolvimento do processo de funcionamento superior.

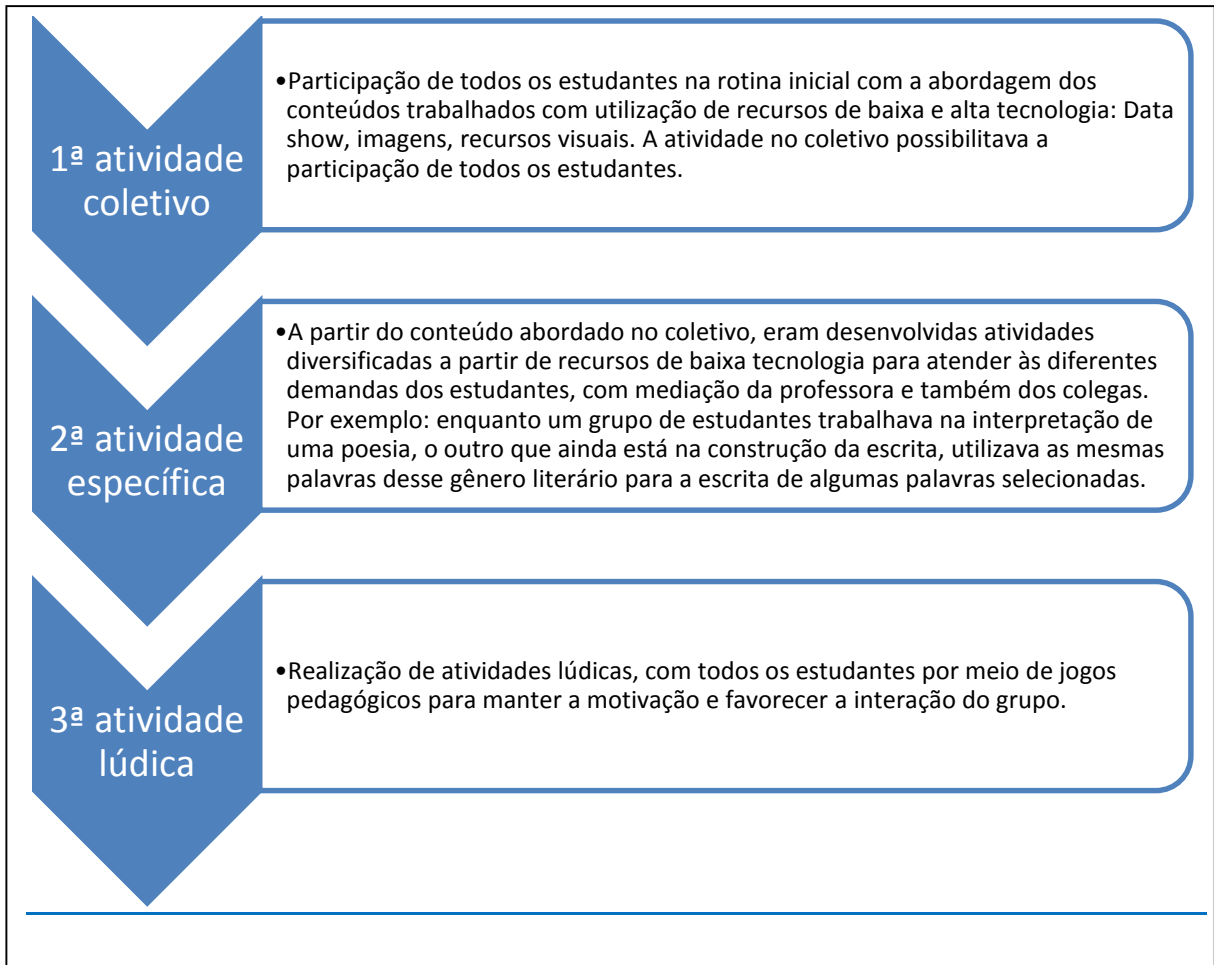
f. Organização do espaço e do tempo escolar

Depois de discutidos o desenvolvimento escolar da estudante, pontuou-se as necessidades que seriam trabalhadas de forma articulada e os objetivos convergentes do AEE e Sala Regular. Foi discutido como seria a organização dos espaços de aprendizagem: Sala de Recursos Multifuncionais e Sala Regular, bem como a organização dos recursos de baixa e alta tecnologia que poderiam ser utilizados para favorecer a aprendizagem significativa de forma individual na Sala de Recursos Multifuncional e de forma coletiva na sala regular.

Compreende-se que cada espaço de aprendizagem demanda mediações específicas no sentido de que na sala de Recursos Multifuncional o atendimento é mais individualizado e na Sala regular o atendimento é mais coletivo. A professora regente enfatizou que o seu grande desafio não é só atender as especificidades desta estudante, mas dos demais. Desse modo, houve a necessidade da organização da sala regular para atender à diversidade de demandas educacionais específicas presente em sala de aula.

O gráfico a seguir descreve a organização do tempo e espaço da sala regular, bem como a mediação do conhecimento pela professora.

Quadro 7 - Organização do espaço e do tempo da sala regular.



Fonte: Quadro elaborado pela autora mediante trabalho realizado na pesquisa

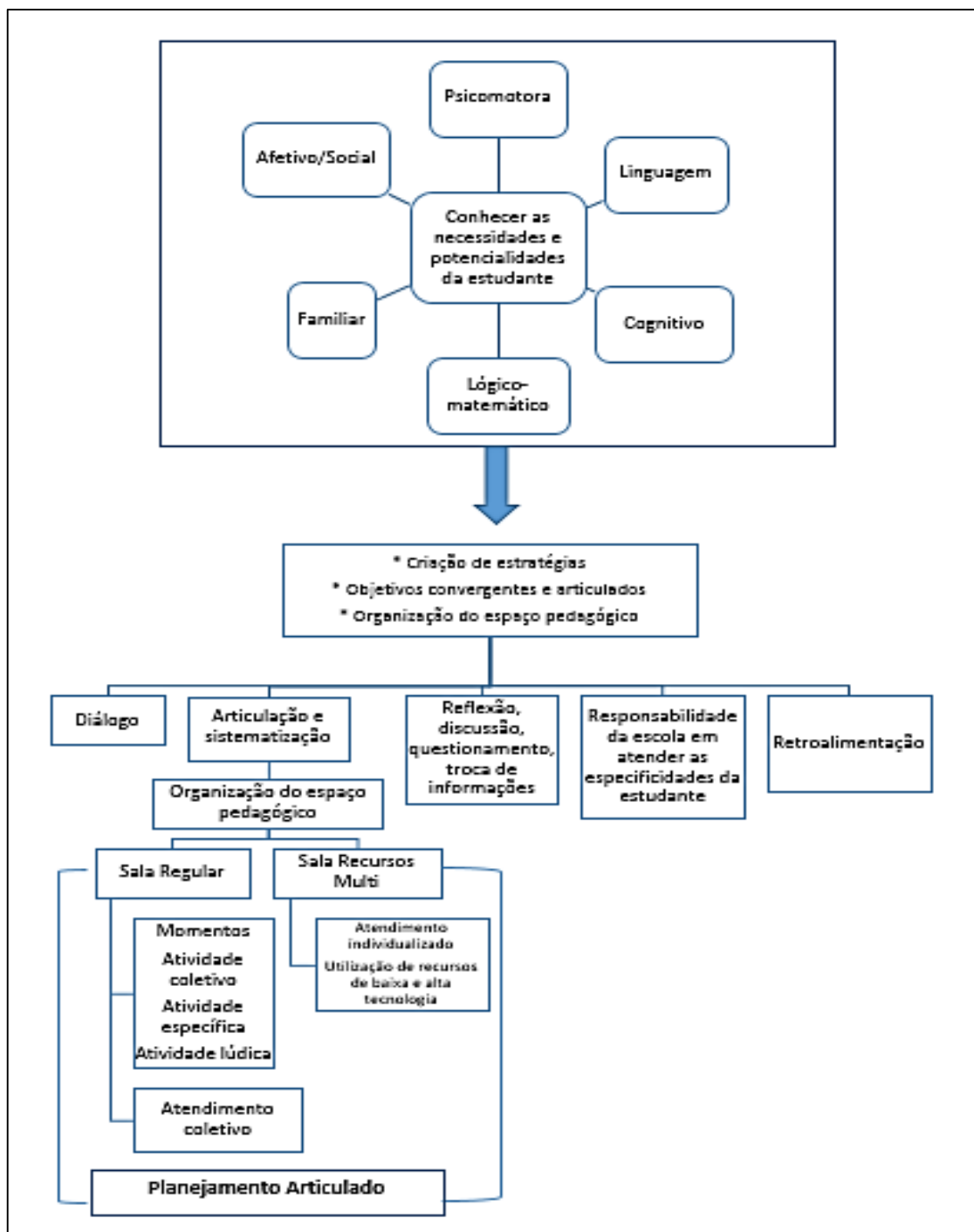
Foi possível identificar no planejamento a elaboração de ações pedagógicas pelos professores e a pesquisadora para o atendimento à diversidade do contexto da sala de aula. A ênfase de como o espaço poderia ser organizado para atender à diversidade estava começando a ser criado. Vigotski (1997) reforça nesse sentido que a função do educador é organizar o espaço social e às possibilidades de aprendizagem dos seus estudantes.

O registro da sistematização, de como seria o trabalho pedagógico dos dois professores, considerando a diversidade, foi criado através da articulação que aconteceu a partir de reflexões, questionamentos, discussões, conhecimentos específicos e principalmente da vivência da sala de aula com sua dinâmica.

Nesse sentido, Freire (2014) afirma que o trabalho pedagógico e a sua reflexão crítica não se dão pelos manuais, mas pelo que é produzido em comunhão nas relações dos professores e professor e aprendiz.

O gráfico a seguir apresenta a sistematização do planejamento articulado dos dois professores com seus principais elementos:

Gráfico 5 - Planejamento articulado sistematizado



Fonte: Gráfico elaborado pela autora mediante trabalho realizado na pesquisa

É importante enfatizar que o diálogo durante o planejamento foi permeado por discussões de concepções teóricas e metodológicas e informações sobre as demandas educacionais específicas da estudante com Síndrome de Down e como o espaço poderia ser organizado. Situação que Freire (1987) pontua quando indica que o contexto escolar é lugar de encontro permeado pelo diálogo e solidariza o refletir e o agir e não se reduz a simples trocas de ideias a serem simplesmente absorvidas.

O grande avanço desse diálogo articulado e sistematizado foi para além de atender somente às necessidades educacionais específicas da estudante, mas de todos os outros estudantes numa atitude ética e estética de encontrar ações pedagógicas para atender à diversidade da turma.

Mantoan (2004) pontua que as escolas devem estar organizadas em função de atender todos os estudantes. Nessa perspectiva, o planejamento articulado e sistematizado reforça a ideia, portanto, de que a intencionalidade pedagógica se concretiza através do diálogo com compromisso direcionado para a criação de estratégias para melhor atender à diversidade presente no contexto escolar.

5.2.2 O diálogo vivenciado e retroalimentado

O diálogo vivenciado e retroalimentado refere-se às mediações realizadas pelos professores nos dois espaços de aprendizagem e os encontros para planejamento e retroalimentação do plano.

Observou-se que as mediações realizadas na sala regular após a elaboração do planejamento sistematizado possibilitaram avanços no trabalho pedagógico dos dois professores, bem como na motivação e interesse da estudante diante das situações de aprendizagem, cujas análises realizadas foram identificadas os seguintes aspectos: A) A organização do espaço e tempo da sala regular e da sala de recursos multifuncionais; B) utilização dos recursos de alta e baixa tecnologia; C) Retroalimentação do plano:

a. Organização do espaço e do tempo da sala regular

A rotina estabelecida no planejamento através de momentos se constituiu um orientador para a professora regente na organização do tempo e espaço da sala

regular para o atendimento aos diferentes ritmos e tempos de aprendizagem e na organização do tempo e espaço.

A estudante estava sendo solicitada a participar mais das atividades e a princípio percebeu-se no comportamento da estudante resistência as mediações da professora e a nova organização do espaço da sala de aula, mas depois observou-se o seu envolvimento na realização das atividades propostas no coletivo, no grupo e individualmente.

Os encaminhamentos de propostas de atividades eram para toda turma, a partir do que estava sendo elaborado no coletivo. Dessa forma, a estudante sujeito da pesquisa foi envolvida igualmente aos demais estudantes. Observou-se que Laura demonstrou sentir-se pertencente ao grupo, pois estava participando das atividades que despertaram seu interesse e envolvimento respeitando suas possibilidades para também contribuir com o grupo. A esse respeito Poulin e Figueiredo (2015) explicam:

A ação educativa do professor deve se construir de uma reflexão, permitindo que cada membro desta comunidade de alunos descubra gradualmente a importância da sua própria participação ou a contribuição para si e para os outros no desenvolvimento do grupo. (POULIN; FIGUEIREDO, 2015. p. 30.628)

O quadro a seguir descreve a atividade como exemplo desta situação de aprendizagem:

Quadro 8 - Descrição da atividade

CONTEÚDO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Gênero Literário: Poema: Brincadeiras • Leitura e interpretação • Formação de Alfabeto 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do espaço: Cinco grupos - A professora imprimiu o poema e entregou para cada grupo de estudante; - A leitura foi realizada por um dos estudantes de cada grupo; Perguntas direcionadas pela professora sobre o poema (Interpretação coletiva); 	<ul style="list-style-type: none"> - Poema impresso - Cartões com imagem do poema - Alfabeto móvel

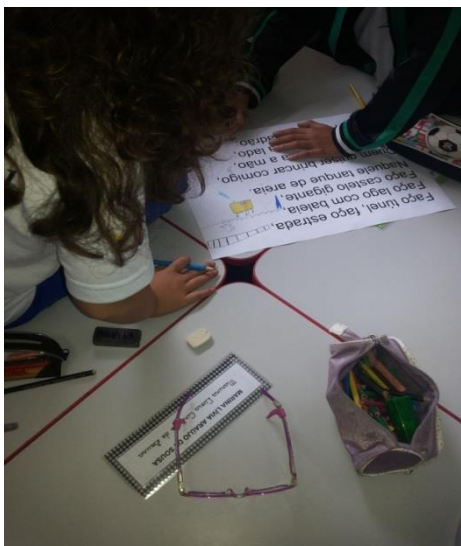
CONTEÚDO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	RECURSOS
	<ul style="list-style-type: none"> - Em seguida cada membro do grupo iria ilustrar na folha impressa o seu desenho. Leitura coletiva do poema com atividade exposta; - Trabalho com poema de acordo com o nível de escrita e leitura dos estudantes: leitura e interpretação, montagem das palavras do poema e figuras ilustrativas; - Atividade escrita; - Utilização de recursos de baixa tecnologia: Jogos e brinquedos pedagógicos: colaboração e momento de diálogo ao final de cada aula. 	

Fonte: Quadro elaborado pela autora mediante trabalho realizado na pesquisa

As fotos ilustram a descrição das atividades acima com a participação ativa de todos os estudantes.

- a. As atividades eram elaboradas a partir de um mesmo conteúdo/tema permitindo a participação de todos.

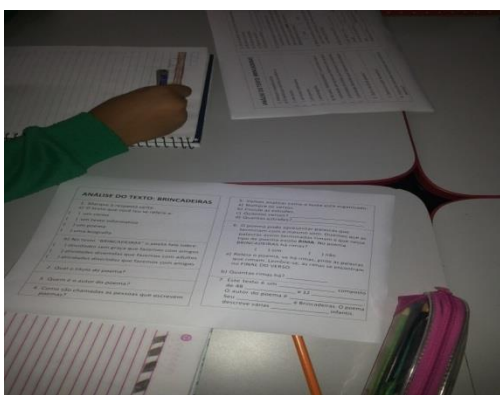
Figura 1 – Atividade coletiva



Fonte: Foto que ilustra o conteúdo abordado pela professora: Trabalho com o poema: Brincadeiras. Leitura e ilustração de cada estrofe do poema em grupo.

- b. As atividades específicas atendiam o nível de construção do conhecimento dos estudantes e era elaborada a partir do poema: Leitura e interpretação na folha impressa.

Figura 2 – Atividade específica: leitura e interpretação



Atividade específica: Análise do poema para o grupo de estudantes que já estavam lendo e escrevendo e para os que estavam em processo de construção.

Figura 3 – Atividade específica: montagem de palavras com o alfabeto móvel



Figura 4 – Atividade específica: montagem de palavras com alfabeto móvel



Figura 5 – Atividade específica: colaboração na montagem de palavras

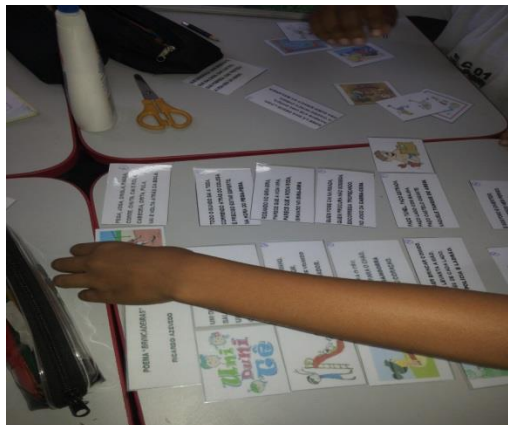


Atividade específica: Montagem com alfabeto móvel das palavras do poema pelo grupo de estudantes que estava em processo de construção da leitura e escrita.

Figura 6 – Utilização das imagens do poema



Figura 7 – Organização do poema



Utilização de gravuras que representa o poema atendendo os diferentes ritmos de aprendizagem.

- c. As atividades utilizando os recursos de baixa tecnologia durante as atividades e no final permitiu o desenvolvimento da autonomia e a colaboração entre os estudantes e os professores. Permitiu também manter o envolvimento, interação e motivação principalmente da estudante Laura.

Figura 8 – Jogos lúdicos e colaboração

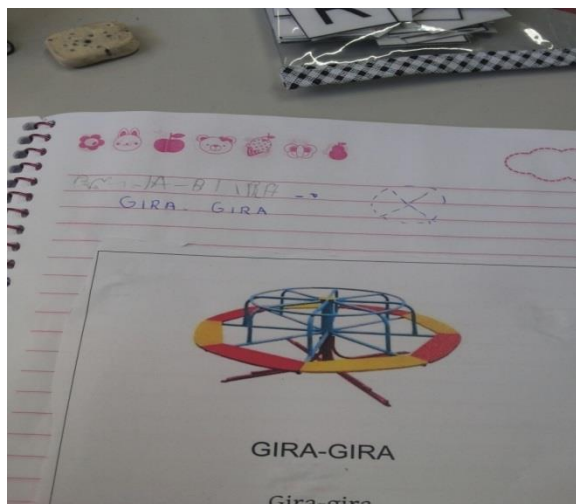


Atividade lúdica no final da aula com utilização de recursos de baixa tecnologia possibilitou momentos de diálogo com os colegas.

O registro escrito da atividade do poema brincadeiras foi atendendo o nível de escrita de cada grupo de estudante. E nessa atividade Laura fez o seu registro escrito utilizando o traçado das letras do alfabeto. Observou-se que a professora Ana

demonstrou alegria com o desenvolvimento da estudante, pois o seu envolvimento em realizar as tarefas estava refletindo na sua aprendizagem.

Figura 9 – Registro da escrita do estudante



Registro da estudante na realização da atividade escrita

Figura 10 – Ilustração do poema

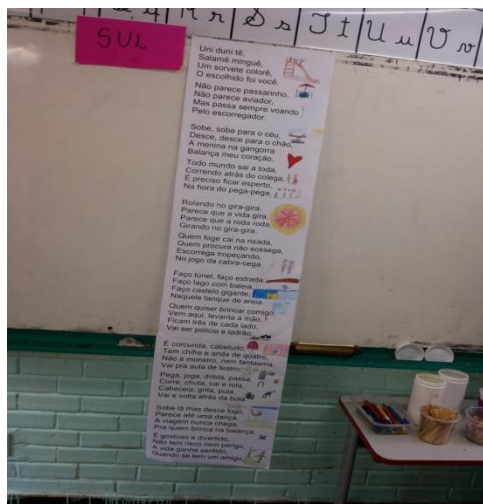


Ilustração do poema: Brincadeiras

Lustosa (2009) analisa esta forma de organização na perspectiva inclusiva:

A gestão da sala de aula inclusiva pressupõe o desenvolvimento de vários grupos de aprendizagem: grandes grupo, grupo por níveis de aprendizagem, trabalho em pares, tutorias e trabalho individual (mediador e diagnóstico) etc. Tais estratégias didáticas permitem a oferta de situações diversificadas de aprendizagem que respeitem os diferentes estilos e ritmos de aquisições dos alunos, ao mesmo tempo em que potencializam as aprendizagens com esteio na habilidade interativa da produção de autonomia social e cognitiva dos sujeitos. (LUSTOSA, 2009, p. 180)

A mediação do conhecimento estudado possibilitou diversificar e atender as diferentes construções. Percebeu-se que as mediações da professora da sala regular estavam acontecendo a partir de uma nova perspectiva da estudante construir e participar do processo de aprendizagem junto com seus colegas. A estudante com necessidade educacional específica era agrupada com o seu colega para realização das atividades pelo nível de construção do seu conhecimento da escrita e ou de número e não pela sua necessidade educacional específica. Segundo Vigotski (1997), as leis de desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças, o que muda são os caminhos para alcançar esse desenvolvimento. O maior desafio do professor

consiste em criar ações pedagógicas que possibilitam caminhos alternativos na construção do aprendizado no contexto dos processos interativos da sala de aula.

Foi possível verificar nas mediações realizadas pela professora regente na sala regular a preocupação em atender as diferentes demandas educacionais com o foco de que eram as suas ações que necessitavam ser reformuladas e reorganizadas o tempo todo. Percebeu-se durante as observações que a ênfase não era mais o comportamento da estudante, mas como o espaço poderia estar organizado para atender a demanda de todos.

Nesse sentido as mediações passaram a priorizar a escuta e o diálogo com os estudantes em um processo de respeito. Para Freire (2014) o espaço pedagógico deve ser “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito” em um processo dinâmico, onde os princípios éticos e estéticos estejam presentes na relação entre os professores e estudantes.

Transcorridos três semanas do mês de junho a professora regente por motivo de saúde teve que se ausentar das suas atividades pedagógicas. E para continuar desenvolvendo as atividades pedagógicas com a turma entrou a professora de contrato temporário. A pesquisadora solicitou à direção que fosse apresentada a professora Maria para explicar os objetivos da pesquisa e os encaminhamentos que foram realizados em relação ao planejamento e as ações pedagógicas construídas.

A professora de AEE passou para a professora Maria o planejamento articulado e sistematizado e como as mediações estavam sendo realizadas no atendimento à diversidade, a partir do diálogo com a professora Ana. A professora Maria também solicitou a orientação da pesquisadora em muitos momentos. A pesquisadora se prontificou de sentar nos momentos de coordenação individual com a professora, mas observou-se que havia por parte da professora Maria dificuldades no diálogo em compreender a necessidade da mudança do contexto e planejamento ante a diversidade.

Considera-se importante enfatizar que a professora entrou no meio de um processo que estava sendo construído e apesar de todas as estratégias e esforços da professora de AEE e pesquisadora houve uma interrupção no processo que estava sendo construído ao longo de dois meses. Observou-se que sua forma de abordar os conteúdos de forma homogênea sem considerar as características individuais

contribuiu para um retrocesso na aprendizagem não só dos estudantes que estavam em processo de leitura e escrita, mas de toda a turma.

A fala da professora Maria ilustra sua dificuldade em compreender o trabalho ante a diversidade a partir do planejamento, levando a improvisação e comprometimentos na relação ensino-aprendizagem:

(43) *Estava comentando com as meninas na coordenação, com a direção como eu cheguei na turma agora, eu não tive tempo de preparar. A primeira semana foi toda assim, né de supetão, pega a turma do jeito que está, com o material que está aí, que a professora deixou, então foi tudo muito de supetão, não deu para planejar. E agora a semana da festa junina, também aquela correria. Acabou que assim não deu pra planejar. (...) eu não tive nem coragem de sentar e fazer um planejamento específico só para ela, você via que era improvisado só na hora ali, acaba adaptando as coisas mais simples na hora para ela poder fazer. (Professora Maria na 2º retroalimentação do plano)*

Foi possível observar que a proposta da professora Maria se consistia em preparar uma atividade para a estudante, fora do que estava sendo trabalhado com os outros estudantes e desconsiderando todas as outras especificidades presentes no contexto de aprendizagem. Sua fala registrada no diário de campo revela essa posição como aponta também a necessidade do planejamento:

(44) *Procurei atividades para trabalhar com a Laura do primeiro ano, mas mesmo assim achei avançado. Preciso planejar. (Professora Maria durante a aula. Registro do diário de campo).*

Percebeu-se que a professora Maria não considerou a necessidade de continuar com o plano sistematizado e articulado e realizou um trabalho que não contemplava os aspectos de atendimento à diversidade da sala de aula. Na tentativa de buscar realizar as atividades a estudante procurava a pesquisadora.

A estudante e a turma mudaram de comportamento em sala de aula, com conversas, correria pela sala de aula, desânimo, falta de atenção, concentração e motivação. A mãe da Laura expressou em alguns momentos sua preocupação com a mudança de comportamento da filha e o seu desenvolvimento nas atividades em casa.

A mudança de professora aponta para alguns aspectos importantes no trabalho docente ante a diversidade: O desejo, a trajetória pessoal e profissional se constitui pontos que devem ser considerados quando o grande desafio hoje é o atendimento à diversidade. Figueiredo (2008, p. 3) constatou que:

Alguns professores aderem rapidamente e demonstram confiança na possibilidade de desenvolverem uma pedagogia que contemple as diferenças de todos os alunos. Outros, ao contrário resistem a essa ideia, e tem aqueles que vão se apropriando pouco a pouco dessa concepção e aos poucos vão implementando pequenas mudanças no ensino e na gestão de classe. (FIGUEIREDO, 2008, p. 3).

Em relação ao trabalho pedagógico observou-se trajetórias diferentes das professoras da pesquisa. Figueiredo (2008) explica:

Nessa perspectiva os professores também são aprendentes. Leva-se em conta a diversidade e as diferenças que compõe o corpo docente da escola. É neste lugar que o professor avança no modo de produzir a sua ação e assim vai transformando a sua pratica. É importante considerar o ponto de vista de cada professor, respeitar as diferenças de percursos, pois, apesar desses profissionais compartilharem experiências semelhantes, cada um reage de acordo com as características de sua personalidade, seus recursos intelectuais, emocionais, afetivos, seu estilo de aprendizagem, crenças, experiências pessoais e profissionais entre outras. É importante ter uma escuta da prática pedagógica destes profissionais, criar situações para que possam refletir sobre o que significa aquela forma de atuar em sala de aula. (FIGUEIREDO, 2008, p. 4).

A esse respeito, Nóvoa (2009) explica que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais do ensino. O autor alerta ainda que a relação ensino-aprendizagem exige que os professores sejam pessoas inteiras, “pois ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”. (NÓVOA, 2009, p. 38).

Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa. (NÓVOA, 2009, p. 39).

Aqui cabe também uma reflexão em relação à identidade da escola nos seus aspectos políticos e pedagógicos que deveriam estar expressas no PPP da escola. O fazer pedagógico não responde por si mesmo, a escola deve estar envolvida no projeto que ela acredita e encaminhar todas as demandas e imprevistos que acontecem dentro da escola, inclusive a substituição de professores, que afeta o desenvolvimento dos estudantes. É preciso ter elementos norteadores da escola que deverão estar expressos no PPP para que seus atores efetivos ou temporários saibam

nortear suas ações e se inteirar delas. Foi possível perceber que a direção e coordenação não se envolveram no trabalho de orientação da professora substituta no processo que estava sendo construído ao longo de dois meses.

O trabalho pedagógico desta forma só fica na responsabilidade do professor e uma escola que se propõe a incluir e não excluir deve ter clareza do envolvimento de todos os atores no processo de atendimento à diversidade.

Essa situação da pesquisa permitiu estabelecer uma comparação de quando o contexto de aprendizagem está organizado para atender à diversidade através do planejamento sistematizado e articulado e quando não está.

Apesar desse imprevisto no final da pesquisa os resultados indicam que o diálogo, planejamento, organização do tempo e espaço da sala de aula e as mediações baseadas nos princípios éticos e estéticos é uma estratégia favorável para o trabalho ante a diversidade e aprendizado dos estudantes.

Outro aspecto importante nesse processo foi a utilização dos recursos de baixa e alta tecnologia.

b. Utilização de recursos de baixa e alta tecnologia

A utilização de recursos de baixa e alta tecnologia foi intensificada na mediação realizada na sala regular, apesar de algumas dificuldades encontradas. O uso dos recursos de alta e baixa tecnologia era pensado em todos os momentos da aula de forma dinâmica para atender à diversidade de demandas de todos os estudantes. Foi utilizado em algumas aulas o recurso do Datashow para apresentação dos conteúdos onde todos os estudantes demonstraram muita atenção, motivação e concentração.

Como afirma Moran (2011) às tecnologias possibilitam adequações curriculares importantes para o atendimento às especificidades dos estudantes, além de permitirem maior flexibilidade na organização do ensino e da aprendizagem.

A escola apresentava um calendário que a cada quinze dias uma turma era contemplada com um horário no laboratório de informática, mas devido as paralisações, atestados médicos e outras demandas da escola, mas durante a pesquisa só foi possível acompanhar um encontro no laboratório de informática. Em relação à utilização do laboratório a professora Ana descreve:

(45) *Nós temos a cada quinze dias um horário na sala de informática. Quando tudo dá certo. Eles selecionam jogos, que tem a*

ver com os conteúdos. E eles adoram, né? E todos eles participam. Geralmente a gente pega um jogo para cada nível, assim um jogo que tem vários níveis, que cada um vai vencendo as etapas dentro daquilo. E para essa aluna tem sempre uma atividade também. (Professora Ana em entrevista semiestruturada inicial)

A fala da professora demonstra a versatilidade de adequação que os recursos tecnológicos podem oferecer no contexto do espaço escolar quando utilizados de forma intencional para apoiar o professor na mediação da construção do conhecimento. Conforme Masetto (2011, p. 47) no processo de ensino-aprendizagem o professor atua como “Gerenciador do processo de aprendizagem, é o coordenador de todo o andamento, do ritmo adequado, o gestor das diferenças e das convergências”.

Percebeu-se na atividade realizada no laboratório de informática o envolvimento e autonomia de todos os estudantes na realização das atividades. Laura manteve-se concentrada durante toda a realização do trabalho proposto, experimentando todas as possibilidades para a realização do mesmo e interagindo com os trabalhos dos colegas. Permitiu as professoras, a regente e a professora do laboratório, acompanhar, sugerir e dialogar com os estudantes. Observamos que o recurso de alta tecnologia como o computador permite o estudante experimentar possibilidades e estimular sua autonomia e criatividade. As possibilidades de seu uso vão desde algo tutorial até a criação de algo diferente, sozinho ou com os outros (MORAN, 2011).

Foi observado que havia uma maior participação de professores e estudantes na dinâmica da sala de aula, quando utilizando os recursos facilitadores nessa mediação. Pimentel (2012, p. 71) argumenta que “numa relação de ensino-aprendizagem, mediar significa fornecer níveis de ajuda, planejados de forma intencional e que se ajustem as necessidades do educando”. No uso dos recursos de baixa e alta tecnologia no planejamento e na intencionalidade do professor foram muito importantes para a participação dos estudantes na relação dinâmica para a construção do conhecimento.

A professora Ana quando indagada sobre a importância do uso dos recursos de alta e baixa tecnologia como apoio ao processo de ensino-aprendizagem da sala de aula, foi objetiva:

(46) *Não tem como só com os panfletos e fala não dá! Precisa de jogos, de recursos áudio visual, do computador. (Professora Ana em entrevista semiestruturada final)*

Observou-se também que o uso dos recursos de tecnologia mencionados favorece a flexibilização no atendimento as necessidades de cada estudante pela sua capacidade sedutora. Conforme a fala da professora de AEE:

(47) *Na Sala de Recursos eu trabalho através dos jogos. Eu trabalho muito com jogos de mesa e no computador. Eles gostam muito, por eles só ficam no computador. Se deixar a gente só faz atividade no computador. Eles gostam muito. Também trabalho com softwares no computador. (Professora Bia em entrevista semiestruturada inicial)*

Sabemos que a incorporação desses recursos não deve ficar somente no discurso dos professores, ele necessita ser vivenciado em todos os espaços de aprendizagem, pois os estudantes nas suas diferentes necessidades específicas na construção do conhecimento necessitam muitas vezes da utilização dos recursos tecnológicos, como caminhos e alternativas de possibilidades de aprendizagem. Segundo Vigotski (1997), o caminho indireto de desenvolvimento é possibilitado pela cultura quando o caminho direto está impedido devido às limitações. Nesse sentido, os recursos tecnológicos apresentam como importante caminho para compensar diferentes necessidades educacionais específicas dos estudantes.

A intencionalidade pedagógica articulada no uso dos recursos de baixa e alta tecnologia esteve presente no compartilhamento do material e na forma de abordar o conhecimento trabalhado: a professora de AEE utilizava de forma individual um jogo pedagógico de baixa tecnologia com a estudante e em seguida conforme o planejamento com a professora regente a estudante utilizava no coletivo com os seus colegas no momento da atividade lúdica.

O conteúdo relacionado à escrita, leitura e raciocínio lógico matemático foi trabalhado de forma diferente em cada espaço de aprendizagem, utilizando os recursos tecnológicos. No quadro a seguir, serão apresentadas todas as atividades realizadas exclusivamente com o computador na Sala de recursos Multifuncional e laboratório de informática:

Quadro 9 - Atividades realizadas utilizando o computador

DATA	RECURSO	CONTEÚDO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE REALIZADA
27/04	Software soletrando	Alfabeto – Qual é a primeira letra:	Correspondência letra/som. Desenho e banco de palavras. Para identificação da primeira letra.
04/05	Software Picolé	Linguagem oral Criatividade Formas geométricas Classificação e seriação	A atividade estimulava a criatividade e a construção dos conceitos de classificação e seriação.
17/06	Software Coelhoinho Sabido	Numeral	Contagem.
23/06	Laboratório de informática Utilização do Datashow e o editor de texto Paint (Fotos no Anexo A)	Leitura e ilustração do cordel	Leitura do cordel. Utilizando o Datashow com imagem. Utilização dos recursos do paint e colaboração dos colegas para elaboração do seu desenho.
25/06	Utilização do editor do texto Word	Digitação do nome	A professora providenciou a foto da estudante e desenhou os quadrinhos para a estudante procurar no teclado e digitar
29/06	Software coelhoinho sabido	Relação número e quantidade	O coelhoinho falava o numeral e a estudante relacionava com a quantidade de cada casinha

Fonte: Quadro elaborado pela autora mediante registro do diário de campo.

Como na sala regular não dispõe do computador, a Sala de Recursos Multifuncional se constituiu em mais um espaço onde a utilização desse recurso pôde ser estimulada e ampliada.

A utilização dos softwares possibilitou também trabalhar os conteúdos que estavam sendo estudados na sala regular e estimular as mais diversas áreas, afetiva, social, linguagem e outras e explorar situações diferenciadas.

A estudante apreciava durante o jogo no computador o erro e o acerto. Ela demonstrava saber da resposta, mas na possibilidade de ver o que iria acontecer ela optava para descobrir e experimentar.

Observou-se que como todo processo a utilização dos recursos de baixa e alta tecnologia na mediação dos professores ampliou-se na medida em que houve a necessidade de atender as demandas específicas dos estudantes.

c. Organização do tempo e do espaço na Sala de Recursos multifuncional

No AEE foi possível observar que a presença dos recursos de baixa e alta tecnologia por si só, não garante oportunidades de aprendizagem. Durante o primeiro planejamento a professora de AEE não indicou elementos que poderiam ser compartilhados para melhor atender as especificidades da estudante.

Durante as observações dos atendimentos no AEE a estudante continuou resistente em realizar as atividades. E como no debate do planejamento o foco era a criação de estratégias para oportunizar possibilidades de aprendizagem a professora de AEE compartilhou com a pesquisadora sua preocupação com o desempenho da estudante e a necessidade de criar estratégias para propiciar a ela situações e meios para a realização das atividades.

Foi planejado então situações para atender a estudante com utilização de recursos de baixa tecnologia (jogos pedagógicos) no primeiro momento e recursos de alta tecnologia (utilização do computador- Softwares) no segundo momento e registro no quadro branco, pois a estudante apreciava escrever no quadro branco.

Em relação à criação de estratégias pedagógicas, Paulo Freire (2003, p. 81) nos aponta que “... Ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do professor e dos alunos em ação se encontra na base do ensinar e do aprender”.

Os recursos de baixa tecnologia foram elaborados pela professora de AEE e pesquisadora segundo o interesse e a motivação da estudante. Como exemplo, podemos citar a atenção e alegria que a estudante demonstrava para conversar sobre bebês. A professora de AEE e pesquisadora organizaram um jogo de baixa tecnologia sobre bebês com o objetivo de estimular sua comunicação, linguagem oral e escrita espontânea e raciocínio lógico. Segue as fotos para ilustrar a atividade utilizando as figuras relacionadas ao tema bebê:

Figura 11 – Contagem e registro utilizando as figuras



Figura 12 – Contagem e classificação das figuras



A estudante desenvolveu as atividades na SRM com motivação, atenção e diálogo constante com a professora através de gestos e palavras. Percebeu-se que o comportamento de resistência e fuga das atividades deu lugar a uma participação com alegria, interesse e aprendizagem.

Os momentos que foram planejados com duas ou mais atividades não foram necessários, pois a mediação da professora mudou segundo o interesse da estudante. Não se insistia em uma única atividade com a preocupação de adequar o seu comportamento, como era feito antes, o foco agora era a aprendizagem e o que despertava o seu interesse.

No desenvolvimento de uma das atividades planejada pela professora Bia na Sala de Recursos Multifuncional, Laura não demonstrou interesse, deixou a professora na mesa e começou a brincar com jogos de encaixe no chão. Então, a professora sentou com a estudante e desenvolveu a atividade planejada com o jogo de encaixe. Ou seja, a professora trabalhou os mesmos conceitos, utilizando um jogo de acordo com o interesse da estudante. Outras situações como essa aconteceram durante o processo e ilustra que a mediação deve estar atenta às demandas concretas e imediatas que acontecem na relação professor e estudante.

Com isso houve mudança no comportamento tanto da professora como da estudante a partir da escuta e atenção a “leitura de mundo” da estudante. O respeito a leitura de mundo do estudante é uma atitude que implica solidariedade, diálogo e falar com eles e não para eles. (FREIRE, 2014).

O trabalho seja ele individualizado ou coletivo com ou sem de apoio de recursos tecnológicos, se não despertar a motivação, o desejo e a alegria do outro nas situações de aprendizagem, torna-se uma ação inócua diante da construção do conhecimento que é pessoal e carregado de dimensões afetivas e sociais. Por isso como ressalta Freire (2014, p. 34) “o ético está muito ligado ao estético”. O respeito como princípio e a harmonia entre o sentir, o pensar e o fazer é a matriz do ensinar e aprender.

Nesta direção, Raiça (2008) explica que na melhoria da prática pedagógica com a utilização dos recursos tecnológicos na inclusão escolar está o reconhecimento dos melhores procedimentos e instrumentos pedagógicos que se encaixam nas especificidades e potencialidades da estudante. A utilização do recurso tecnológico por si só não é suficiente. É necessária intencionalidade, conhecimento das especificidades do estudante para eleger os recursos adequados e o mais importante acreditar nas possibilidades de aprendizagem. (SOUZA, 2006).

d. Retroalimentação do plano

Conforme planejado anteriormente chegou o momento da primeira retroalimentação do plano, ou seja, da reflexão do que foi realizado com seus pontos positivos e negativos e o que poderia ser modificado e ou potencializado de acordo com a diversidade da turma. Foi observado durante o encontro que apesar de persistir ainda o foco somente nas necessidades da estudante, houve um avanço em relação a descrição do progresso da estudante pelos professores a partir do que foi construído no grupo na sala regular e então novas ações pedagógicas foram sugeridas.

Um dos pontos evidenciados pela professora Ana foi o maior envolvimento da estudante nas situações de aprendizagem a partir da organização do espaço e tempo em sala de aula que contemplou a demanda de ritmos e tempos de aprendizagem de cada estudante. Mas como todo processo em construção, a professora Ana descreve as dificuldades no atendimento aos estudantes.

(48) *Quando eu consigo fazer dá certinho. E a interação dela é bem melhor, mas tem dia que não dá.... Como por exemplo, o trabalho de produção de texto coletiva, eu tenho que estar atenta aos 27, eu não tenho como ficar com ela. Quando eu estou trabalhando com os agrupamentos ou atividades mais tranquilas, aí eu consigo. Ontem mesmo ela fez todas as atividades que os meninos fizeram. (Professora Ana durante a 1ª retroalimentação do plano)*

(49) *Por exemplo, fomos copiar os nomes dos animais que queríamos ver no zoológico. Eu escrevi e ela copiou. A Nora (nome fictício) desenhou o animal e ela pintou junto com os meninos. Precisava ver a gracinha que ela pintou. Aí eu desenhei o gráfico com a observação atenta dela e ela pintou o gráfico também. Aí deu certinho! Foi supertranquilo. Eu acho que é assim mesmo, isso aqui funciona. Falta mais atividade visual, preparar mais atividade visual pra ela, ainda está faltando bastante eu acho. Ela requer mais. Acho que ela está respondendo muito bem às atividades. (Professora Ana durante a 1ª retroalimentação do plano)*

Durante a retroalimentação do plano foi possível observar nas falas das professoras Ana a identificação das potencialidades e o reconhecimento da valorização dos avanços da estudante ao contrário do primeiro encontro que eram ressaltadas apenas as dificuldades da estudante.

Ficaram descritos os seguintes pontos para retroalimentar o plano:

- a. Trabalhar a letra I- Pela resistência da estudante em escrever essa letra ressaltada pela professora.
- b. Trabalhar a escrita e a identificação do nome e o segundo nome da estudante
- c. Confeccionar de material de baixa tecnologia para trabalhar com a estudante de forma articulada nos dois espaços de aprendizagem. (Sala regular e Sala de Recursos Multifuncional)
- d. Eleger estratégias para estimular a colaboração entre colegas
- e. Encaminhar para a fonoaudióloga da estudante solicitação de orientações para o trabalho em relação ao desenvolvimento da linguagem.

Foi sugerido pela pesquisadora o compartilhamento dos materiais selecionados para o trabalho pedagógico de forma individual na Sala de Recursos Multifuncionais e no coletivo na sala regular, para potencializar a mediação articulada dos professores e favorecer a construção de uma aprendizagem significativa. A esse respeito, as professoras pontuaram:

(50) *Pra mim dá certo. O material que eu tenho aqui tá disponível. O que eu tenho aqui pode usar. Só que eu tenho um jogo. Nós não temos muito tempo para ficar confeccionando, então às vezes eu tenho um exemplar só... (Professora AEE durante a retroalimentação do plano)*

(51) *É pode dá certo! Esse mesmo dos números eu observei, ela fez com os colegas, fez com a pesquisadora, aí de outra vez fez sozinha. O Luan foi lá e corrigiu ela e ela acertou um monte. Aí ela acertou o oito, fiquei admirada de onde saiu aquele acerto. Enquanto*

estava atendendo os outros ela foi fazendo. E ela relacionou quantidade ao numeral. (Professora regente durante a retroalimentação do plano)

Nessa fala, a professora regente demonstra a potencialidade de um recurso de baixa tecnologia confeccionado por ela e trabalhado em colaboração, pôde oportunizar momentos de colaboração entre os estudantes e a construção de aprendizagens significativas. Observou-se uma preocupação das professoras de intensificar a utilização de recursos de baixa e alta tecnologia, bem como a colaboração nas situações de aprendizagem entre colegas e entre professora e estudantes.

Segundo Stainback & Stainback (1999, p. 225), “escolas e turmas inclusivas bem-sucedidas que enfatizam a comunidade concentram-se em como organizar as aulas e as escolas em que todos participam, são aceitos, apoiam e são apoiados por seus colegas e pelos outros membros da comunidade escolar, enquanto tem satisfeito suas necessidades educacionais”.

No segundo encontro para a avaliação e retroalimentação do plano sobre o planejamento, a nova professora que assumiu a turma participou e analisou segundo sua trajetória com a turma:

(52) *Eu acho assim, que o modo que estão trabalhando com ela é o mais adequado, né? Por que assim ela acaba se excluindo, né? Ela não consegue se interagir dependendo de como você está trabalhando. Se você está fazendo uma explicação, ela não interage, se dispersa, e acaba fazendo outra coisa, ela acaba ficando só no mudinho dela enquanto você está ali na frente trabalhando com a turma toda. Então assim, o que ela tem mesmo é uma necessidade individualizada. (Professora Maria na 2º retroalimentação do plano)*

A fala da professora Maria expressa a forma como ela compreende a relação educativa com a culpabilização da estudante pela não aprendizagem e a desconsideração do que ela poderia ter realizado para atender as demandas específicas dos estudantes. Com isso as expectativas de aprendizagem em relação a estudante, passaram a ser mais negativas, no que se traduziram em uma menor interação e atenção e como consequência dificuldades para a estudante resolver as tarefas propostas que acaba reforçando as expectativas negativas do professor.

A professora Bia (AEE) enfatizou o desenvolvimento da estudante nas atividades e discutimos as orientações e informações da fonoaudióloga da estudante em relação ao desenvolvimento de sua linguagem expressiva. Percebeu-se que as

orientações da fonoaudióloga foram importantes para o entendimento das especificidades da estudante em relação a linguagem.

A professora Ana (Regente) se prontificou em participar com suas ideias na retroalimentação do plano, pois voltaria a trabalhar com a turma. As duas professoras, Ana e Bia, indicaram os seguintes pontos para retroalimentar o planejamento:

- Estimular a expressão oral nas situações de brincadeira, conversa informal e histórias, que já foi observado que nessas situações a estudante apresenta melhor desenvolvimento.
- Estimular a escrita espontânea, pois a estudante estava muito motivada a escrever.

O diálogo vivenciado e retroalimentado se constituiu como mais um elemento da mediação articulada dos professores, pois o que foi planejado e discutido foi posto em prática nas mediações pedagógicas nos dois ambientes de aprendizagem.

5.2.3 A mediação articulada no processo de Ensino-aprendizagem

A compreensão de mediação articulada que está sendo utilizado nesse trabalho refere-se às ações construídas pelos dois professores com objetivos convergentes, planejamento sistematizado e articulado para possibilitar oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, baseado nos princípios éticos e estéticos apontados por Freire. (2014).

Aqui foi possível analisar como a mediação articulada promoveu possibilidades efetivas de ensino-aprendizagem nos diversos momentos do estudo realizado. No momento do planejamento, na organização do espaço e tempo da sala regular, nas mediações realizadas nos dois espaços de aprendizagem, na retroalimentação do planejamento e na construção do conhecimento pelos estudantes e também pelos professores. A descrição de cada tópico a seguir:

- **O planejamento da mediação articulada**

As ações pedagógicas para melhor atender as demandas educacionais dos estudantes perpassam pelo planejamento articulado, com o conhecimento das especificidades dos estudantes, conhecimentos específicos e estratégias diversificadas pautadas na colaboração.

Fica evidente nas falas das professoras a mudança de olhar a partir do trabalho planejado através do diálogo com objetivos convergentes no atendimento as diversas demandas dos estudantes. Essa mudança aconteceu a partir dos momentos de interação dos dois professores na elaboração e realização do planejamento da mediação com objetivos de criar situações de aprendizagens no contexto da diversidade.

Em relação ao planejamento sistematizado e articulado as professoras pontuaram:

(53) *O que eu achei mais legal, eu estava aqui pensando, de tudo desse trabalho foi esse olhar que a gente teve, porque nunca teve. A gente faz a adequação curricular proforma. Senta lá conversa, mas não é nada muito bem pensado. Muito bem direcionado. É quase um tem que vamos fazer. É uma obrigação que a gente tem que fazer. Mas não é um olhar. E o que esses alunos precisam é deste olhar. É parar e pensar sobre ele foi a primeira vez nesses dois anos que eu conseguir sentar e pensar sobre a Laura, pensar nas atividades para ela, como fazer para atingir. Uma coisa eu acreditar que ela vai aprender, outra coisa eu propiciar momentos de aprendizagem para ela. Então agora o trabalho veio mostrar que é possível que ela aprenda, eu já acreditava nisso, mas agora eu tenho o como. E a gente não faz isso nas escolas. Não faz com a Laura, não faz com Carlos, não faz com Luiza, não faz pra ninguém. Ou o aluno é médio e ele se adapta ou ele fica a margem. Então, esse olhar sobre a Laura, já muda meu olhar sobre o fazer sobre todos eles. Mesmo os que estão mais adiantados. O planejamento sistematizado serviu para todos, não só para Laura. E isso é muito importante. (Professora Ana durante a entrevista semiestruturada final)*

(54) *... E o professor fica mais tranquilo sabendo que tem uma rotina, mesmo a gente conversando informalmente e dizendo olha é assim, assim que você deve fazer na sala de aula, você deve ter os momentos individualizados com a estudante não fugindo do contexto do que está acontecendo na sala de aula, tudo isso é conversado né? Agora, a pratica de realizar isso que a gente pôde observar e você lá na pratica é muito positivo e trouxe resultados. Às vezes a gente conversa e fica impossibilitada e não realiza. E se não é realizado a gente fica sem saber, mas uma vez que a gente estabeleceu e ela foi realizada a gente vê que é muito positivo. E isso é uma das coisas que eu quero ver se eu consigo colocar para todos os professores dos alunos especiais os momentos da sala de aula e a organização dos espaços de forma sistematizada, porque por escrito fica uma coisa mais formalizada. (Professora Bia durante a entrevista semiestruturada final)*

Como pode se depreender as professoras evidenciam nas suas falas a importância da organização do espaço, a necessidade do diálogo e da sistematização do fazer pedagógico.

- **A Organização da mediação articulada**

A organização da mediação articulada pressupõe a organização do espaço e tempo nos dois espaços de aprendizagem foi resultado da criação de estratégias na busca do atendimento as diferentes demandas educacionais dos estudantes.

Segundo Vigotski (2001), a organização do espaço educativo é por excelência a principal função do educador. Assim, os professores analisaram a organização do espaço e do tempo na sala regular:

(55) *Isso é muito importante. Eu sentia muito esses momentos de não sentar com ela e ela sente também. Ela sente muita falta, porque ali no bolo a gente não tem tempo de sentar com ela e fazer. Então tem que achar esse tempo. (...) A organização do espaço e tempo vai facilitar esse momento. A organização do grupo para atender essa diversidade toda, por exemplo, o mesmo nível de escrita da Laura é do Carlos. O Carlos já avançou, mas ela está bem próxima. Então, tem dia que dá, tem dia que não dá para seguir os momentos, mas incluir esses momentos é de suma importância dentro do contexto da sala de aula. (Professora Ana durante a entrevista semiestruturada final).*

(56) *O que eu achei importante de tudo isso foi à rotina que a gente conseguiu estabelecer principalmente para a sala de aula, porque assim por mais que a gente conversasse assim (pausa) e quando a gente pontuou no papel essa rotina e que realmente ela foi realizada a gente realmente ver que é uma coisa boa... (Professora Bia durante a entrevista semiestruturada final).*

A organização do espaço e do tempo não era considerada para atender apenas as demandas específicas da estudante, mas à diversidade de demandas educacionais da turma. Foi observado que a manifestação de interesse e envolvimento da estudante para participar das atividades em sala estabeleceu uma nova relação com a professora e seus colegas e seu desejo de ser compreendida nas suas especificidades.

- **Retroalimentação da mediação articulada**

O planejamento não é estático, necessita ser avaliado nos seus pontos positivos, negativos e retroalimentado com ações pedagógicas. Por consequência a

mediação a ser realizada considera um planejamento vivo com retroalimentação do processo pedagógico para dar respostas as necessidades dos estudantes.

As considerações da professora Ana em relação à retroalimentação do planejamento enfocam seu processo de construção profissional em relação ao atendimento à diversidade em sala de aula e sua construção pessoal em relação a ética e estética no como fazer para atender os estudantes. Reforça a concepção de que todos ganham com o respeito à diversidade quando é priorizado nas ações pedagógicas o atendimento as demandas educacionais de todos os estudantes.

(57) *Tem que continuar né? Com esses objetivos e focar mesmo na Laura, focar porque acaba que o foco acaba sendo a metodologia da escola, nos projetos e acaba não sendo nos alunos. (Pausa). Então eu tenho que cumprir uma tabela, eu faço um projeto, mas não estou cumprindo nada.... Eu montando um projeto de trabalho para Laura, eu consigo montar para a turma toda. Então meu desafio pessoal agora é pensar nas atividades pensando nela, nas dificuldades dela, no jeito dela aprender... Se o meu texto base for visual vai ser pra turma toda e vai atingir a Laura. Então eu monto um texto base para ela dá conta e todos darão conta também. Depois eu adapto as atividades de acordo as especificidades dos alunos. (Professora Ana durante a entrevista semiestruturada final)*

Nos excertos acima se têm o entendimento de que somente o conteúdo a ser mediado e o cumprimento formal de projetos não são suficientes para responder o trabalho docente diante da diversidade. Os dois são orientadores, mas a criação de estratégias pedagógicas para possibilitar oportunidades de aprendizagem a todos os estudantes deve estar no centro do trabalho docente.

A professora de AEE analisa a retroalimentação como uma tarefa importante no trabalho pedagógico e aponta como principal dificuldade o tempo para esse trabalho:

(58) *... Esta interação da gente, eu, o professor e você. Essa interação do que fazer, o que fazer, como fazer, todo o plano que a gente elaborou, toda interação e conversas são muito positivas. Agora, dentro desse positivo, tem um negativo, é o tempo. O tempo para que a gente possa realmente fazer isso. A gente fez, mas é assim o professor que não tem tempo que é uma correria danada na hora do planejamento, sou eu na sala de recursos que tenho três dias com os meninos o dia todo, o dia que você tem de planejamento coletivo, é coletivo lá, não tem como você está individual com o professor, né? Outro dia eu tenho tempo e o professor não está na escola. Então assim são esses contratempos, mas a interação é positiva e necessária, apesar de não ter sido assim com muito tempo disponível, mas elas foram positivas. Eu acredito que mesmo apesar*

do tempo ela foi positiva e é importante a gente tentar fazer sempre este trabalho. (Professora Bia em entrevista semiestruturada final).

Sabemos que a flexibilização de espaços e tempos no ambiente escolar é uma discussão de priorização de objetivos da escola que passa desde a elaboração do PPP até as mediações realizadas nos espaços de aprendizagem.

O planejamento, a avaliação e a retroalimentação deste no contexto das mediações foram necessários, pois a construção de estratégias pedagógicas só foi possível a partir da reflexão e da ação, permeadas pelo diálogo dos professores que significaram o aprendizado da estudante nos dois espaços de aprendizagem com objetivos de criar possibilidades para a construção do seu aprendizado. Nessa perspectiva, Nóvoa (2009) aponta:

Trata-se, sim de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão no lugar no interior do corpo docente. (NÓVOA, 2009, p. 19)

Em relação a essa construção no trabalho pedagógico é importante a disposição para o diálogo e aprendizado, como enfatiza a professora Ana:

(59) *...A grande questão é a pré-disposição do professor em querer aprender. Tempo a gente tem! Tempo é questão de preferência já diz o ditado. Mas o professor tem que querer aprender.... Querem receita pronta. Então não sei como resolver esse problema, se o professor não está disposto, se ele acha que é o aluno que não quer aprender, se ele acha que o problema é o pai, a família, a escola sei lá, o mundo, menos ele, então não sei. Tudo passa pelo professor. Ele não é o único responsável, mas é um dos principais. (Professora Ana em entrevista semiestruturada final)*

Freire (2014) confirma que ensinar exige a operação de aproximação do epistemológico e da teoria com a prática de tal modo que os dois se confundam. “Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática; em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade”. (FREIRE, 2014, p. 40).

- **Princípios éticos e estéticos na mediação articulada**

Durante as observações realizadas na Sala Regular e na Sala de Recursos Multifuncional o vínculo estabelecido pelos professores não ficou somente priorizado nos conteúdos e no critério de classificação e comparação com outros estudantes. O foco passou a serem as necessidades, as potencialidades e o que despertava o interesse da estudante. Conforme Cunha (2015, p. 82) “(...) Um dos principais escopos da mediação é criar vínculos entre o educando, o professor e o espaço escolar”.

Na sala regular a relação tensa da estudante e da professora deu lugar a um espaço onde a alegria pelo desenvolvimento da estudante estava evidente e seguida das seguintes falas de incentivo como: “Nossa, a Laura hoje está trabalhando”! ou “Como ela está esperta”! Cada elogio era um sorriso de satisfação de Laura.

Na Sala de Recursos quando a estudante se recusava em fazer uma tarefa, a professora procurava outras estratégias para atendê-la, pois o foco não era mudar o comportamento e sim proporcionar situações favoráveis de aprendizagem. E esta alegria na mediação, segundo Freire (2014), faz parte do processo de busca no trabalho docente, e não pode estar dissociado da rigorosidade metódica. “Ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. (FREIRE, 2014, p. 139).

Observou-se que a partir do momento que os professores tiveram a preocupação de proporcionar possibilidades de construção do conhecimento e respeito às características da estudante a relação ética foi construída possibilitando a integração entre o sentir, o pensar e o fazer.

O vínculo construído entre os professores e a estudante baseados nos princípios éticos e estéticos possibilitou mudanças no comportamento da estudante de resistência e fuga das atividades propostas em sala de aula. A esse respeito às professoras Ana e Bia comentam:

(60) *Laura está mais receptiva, está muito mais receptiva, nossa agora eu tenho um vínculo com a Laura. Antes eu já tinha, mas agora eu sinto que ela tem um vínculo comigo agora. Ela se abriu assim, ela se permitiu, agora ela viu que pode confiar em mim. Eu acho que é isso que eu sinto assim. (Professora Ana em entrevista semiestruturada final)*

(61) *Eu acredito assim, quando você faz um trabalho (pausa) que você promove mais a interação com certeza o comportamento vai ter uma resposta positiva, né? Apesar ainda de prevalecer muita coisa do comportamento né? Mas com certeza é muito positivo. (Professora Bia em entrevista semiestruturada final).*

Outro ponto observado no vínculo foi a relação com os pais da Laura. Na reunião de pais, a cobrança em relação à classificação em detrimento do processo deu espaço a sugestões de como eles poderiam estimular o desenvolvimento de Laura nas situações de cotidiano. A descrição do comportamento de forma prospectiva da estudante na realização das atividades foi abordada. Assim, a professora Ana descreve a reunião com a mãe de Laura:

(62) *A reunião foi muito boa! Ela estava muito receptiva. Por isso eu te falo, ela ver que a gente está se movendo pela filha dela, mudou a cabeça dela. Acho que ela está pensando alguém está olhando pela minha filha de verdade. Nas reuniões passadas o olhar dela era sempre triste e agora não. E eu acho que é isso mesmo que ela pensa “alguém está olhando pela minha filha.” (Professora Ana em entrevista semiestruturada final)*

A mãe da estudante, na entrevista final, registrou a mudança em relação às orientações da professora de como a família poderia auxiliar a Laura promovendo situações estimulantes no cotidiano que enfatizem suas potencialidades.

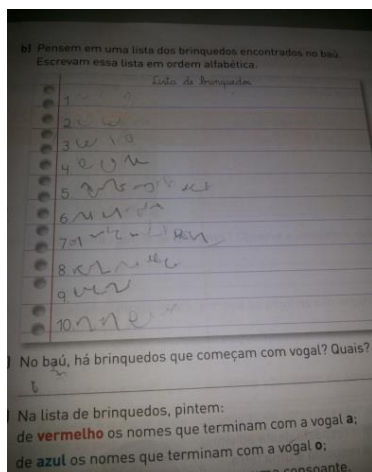
A mediação articulada pressupõe além do planejamento, as situações concretas de aprendizagem que ocorrem do que é vivido no contexto dos dois ambientes de aprendizagem. O planejamento é orientador, mas o professor deve estar atento ao interesse, motivação e demandas concretas de aprendizagem demonstradas pelo estudante. A esse respeito Freire (2014) explica que o ensino não depende exclusivamente do professor, assim como a aprendizagem não é apenas do estudante, as duas atividades se complementam, professores e estudantes são sujeitos e não objetos um do outro.

O principal avanço observado na estudante Laura foi o seu desejo e a sua efetiva participação nas situações de aprendizagem propostas nos dois ambientes de aprendizagem. Observou-se que a partir do momento que o contexto foi organizado sob o olhar das possibilidades da estudante, a mudança de comportamento e avanços na aprendizagem começaram a ser observadas e consideradas pelos dois professores.

A estudante avançou na escrita do seu nome, ainda com a falta de algumas letras. Laura ainda apresenta dificuldades no traçado das letras do alfabeto, mas já iniciou o seu processo de escrita utilizando as letras; esse ponto foi considerado na última retroalimentação do plano onde foi pontuada a necessidade de oferecê-la estímulo a escrita espontânea das palavras. Observou-se também como avanço na

escrita de Laura: Utilização das letras na escrita das palavras; Escrita diferente para o registro das palavras. As fotos do quadro abaixo ilustram o desenvolvimento da escrita de Laura no processo de desenvolvimento da pesquisa.

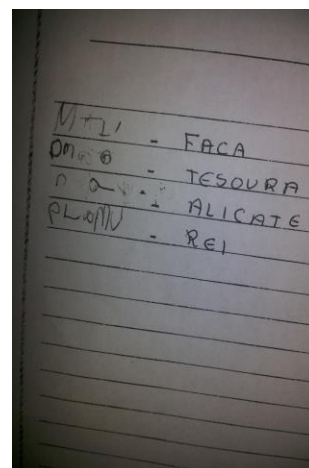
Figura 13 – Evolução da escrita da estudante



Escrita pré-silábica I:
Utilização de rabiscos



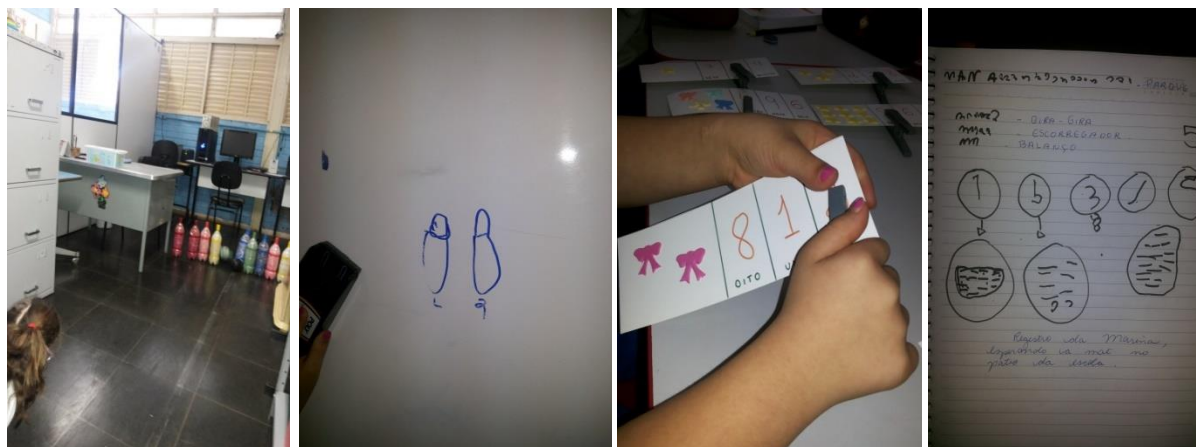
Começando a utilizar
letras na sua escrita



Escrita pré-silábica II:
Utilização de letras na
escrita das palavras

Percebeu-se que houve um avanço nos conceitos matemáticos de Laura a partir do que os professores identificaram no planejamento inicial. Realiza contagem de 0 a 9 com utilização de material concreto e auxílio do professor. Iniciou a relação numeral e quantidade e iniciou o processo para registrar os numerais de 0 a 5. As fotos ilustram as atividades em relação a contagem e registro dos numerais nos dois espaços de aprendizagem:

Figura 14 – Relação de contagem e registro dos numerais



Atividades desenvolvidas nos dois espaços de aprendizagem: Progresso em relação a contagem, identificação e registro dos numerais

Em relação à participação da estudante foi observado um avanço onde registrou-se uma maior participação com todos os seus colegas propostas tanto no coletivo, nas específicas e nas atividades lúdicas sempre utilizando recursos de baixa tecnologia e socializando com os colegas.

Observamos também que a interação com os colegas e professora estava sendo construída com base na colaboração e respeito.

A organização do espaço pedagógico na sala regular a partir do planejamento articulado com o professor de AEE permitiu uma mudança de olhar e atitude tanto dos professores como a da estudante nas situações de ensino-aprendizagem, favorecendo a colaboração de todos.

Nesse processo de construção, a professora Ana aborda como principal dificuldade o aprender e nos leva a refletir a necessidade constante do aprendizado do professor no trabalho docente:

- (63) *A dificuldade é o aprender né? O aprender não é uma coisa fácil. O aprender causa dor, né? Mas é muito bom. Sara Pain é que fala o gozo da ignorância, é bom, é confortável. E o aprender causa desconforto, então foi um ajuste, a cada dia que passa e eu penso que me ajudou tanto e ainda vou colher frutos durante muito tempo.... Foi uma experiência de vida, sinceramente acho que é uma experiência de vida porque a gente precisa dessa oportunidade de aprender a trabalhar com esses meninos, de parar e olhar para eles de ter essa atenção, porque ninguém ensina para a gente e no dia a dia a gente não sabe também. E é mais que necessário a gente parar e olhar... A gente precisa olhar para esses alunos, com um olhar de acreditar e fazer alguma coisa por eles. Tem que ser feito para ele e este plano que foi construído foi a melhor coisa que aconteceu na*

minha vida nos últimos anos. Foi muito bom. (Professora Ana em entrevista semiestruturada final)

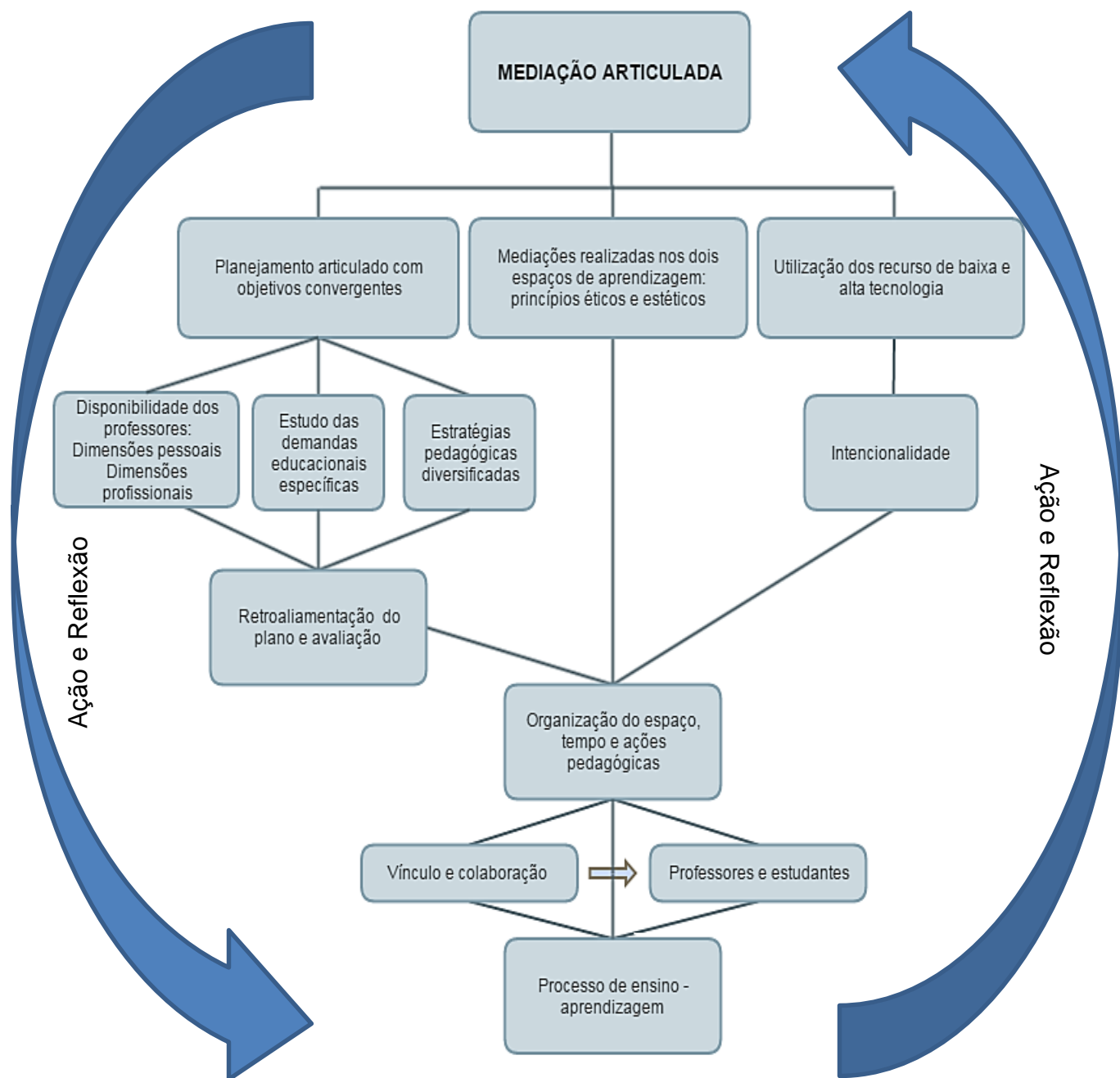
A professora Ana nos chama a atenção em relação a necessidade do estudo e formação permanente do professor no atendimento aos desafios do ensino e da disponibilidade para mudar. A esse respeito, Freire (2014) nos ensina que:

Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também. (FREIRE, 2014, p. 40).

O aprender através da ação e reflexão do trabalho docente provocaram muitos questionamentos, troca de informações, debates, resistências, mas provocou também mudanças de concepções e aberturas para um novo olhar.

O gráfico, a seguir, representa os elementos que fazem parte da mediação articulada.

Gráfico 6 - Mediação articulada



Fonte: Elaborado pela autora mediante trabalho realizado na pesquisa.

O gráfico representa os principais elementos constituintes da mediação articulada no movimento de ação e reflexão do trabalho docente ante as diferentes formas de aprender dos estudantes no contexto escolar. Portanto, a mediação articulada perpassa todo o trabalho colaborativo dos professores de AEE e ensino regular desde o planejamento com objetivos convergentes e retroalimentação para buscar ações pedagógicas no atendimento à diversidade de demandas educacionais presentes no contexto escolar, no movimento de ação e reflexão do processo de ensino-aprendizagem.

Compreende-se como importante considerar dentro do contexto da mediação articulada as cinco disposições que Nóvoa (2009), coloca como essencial aos professores nos dias de hoje, duas das quais ele merecem destaque em relação a mediação articulada aqui apresentada: uma é a cultura profissional que, segundo o autor, é compreender e aprender através do diálogo com os colegas o sentido da profissão. “O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação, são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão”. (NÓVOA, p. 30, 2009); a outra é o trabalho em equipe, que implica no reforço das dimensões coletivas e colaborativas do trabalho docente com intervenções conjuntas nos projetos educativos da escola.

CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

O objetivo geral do estudo foi analisar se a mediação articulada com o uso de tecnologias pode contribuir na organização do trabalho docente para favorecer o ensino e a aprendizagem do estudante com necessidades educacionais específicas na perspectiva da educação para todos.

É fato que a diversidade de demandas educacionais apresentadas pelos estudantes ainda se constitui um desafio nas mediações realizadas pelos professores, por isso existe a compreensão de que a aproximação pedagógica do AEE com o Ensino Regular, foco da política Nacional da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) faz parte desse processo histórico que estamos vivendo de construção em relação à mudança de olhar sobre a diversidade das necessidades educacionais específicas presentes na escola.

O estudo demonstrou que o AEE estará efetivamente presente na dinâmica das demandas da escola e dos estudantes com necessidades educacionais específicas se ele estiver articulado com os anseios dos estudantes e professores da sala regular com suas perspectivas, angústias, conhecimentos e trocas de informações nos dois ambientes de aprendizagem sala regular e sala de recursos multifuncional. A aproximação pedagógica do AEE no ensino regular é para ser mais um espaço de aprendizagem e diálogo entre professores e estudante na busca de criar estratégias individuais e coletivas para atender à diversidade presente no contexto escolar.

Se a articulação com o ensino regular não acontecer através do diálogo sistematizado e retroalimentado, o serviço ainda mantém uma atitude substitutiva do ensino especial e com isso estaremos na contramão de uma escola que precisa se organizar para atender as diferentes demandas educacionais.

O estudo apontou que o trabalho docente organizado no atendimento à diversidade, baseado somente nos princípios da formalidade compromete a relação ensino-aprendizagem com atitudes positivistas e disciplinares, culpabilizando assim, o estudante pela não aprendizagem e retirando do contexto sua responsabilidade.

O estudo trouxe ainda a reflexão de que o registro do documento da Adequação Curricular não garante o atendimento às necessidades educacionais específicas do estudante, pois a diversidade de demandas educacionais presente em sala de aula, não é somente desse estudante. A reflexão deve-se centrar-se na construção de

ações pedagógicas voltadas para o atendimento à diversidade, com foco na aprendizagem de todos os estudantes. O currículo é dinâmico e vivo e construído para atender a todos os estudantes. O que necessitamos é construir ações pedagógicas para atender as diferentes demandas educacionais presentes no contexto escolar. Realizando adequação curricular para um grupo de estudantes, o professor não responderá à realidade vivenciada nas escolas e ficamos na contramão dos princípios de uma escola para todos.

O trabalho pedagógico deixa de ser burocrático para ser vivenciado quando é realizado a partir da reflexão e da ação dos professores. O que foi construído durante o planejamento não é uma receita de bolo ou ainda recomendações, mas uma reflexão para outra realidade de que a construção de práticas pedagógicas no atendimento à diversidade é possível a partir de um diálogo permeado por informações, troca de experiências e colaboração.

A pesquisa revelou que os momentos do planejamento, retroalimentação e mediações do conhecimento baseado nos princípios éticos e estéticos não é um processo fácil, deve acontecer num movimento dialético, não linear, com discussões, opiniões contrárias e concepções que estão de acordo com a história de vida e profissional de cada docente.

Ao analisarmos sobre as diferentes atitudes dos professores participantes da pesquisa ante o atendimento à diversidade de demandas educacionais dos estudantes, percebemos que a dimensão pessoal e profissional (NÓVOA, 2009) explica os diferentes percursos e concepções sobre a relação ensino-aprendizagem. Nesse sentido é importante criar espaços no contexto escolar para que os professores possam refletir sobre suas ações pedagógicas, consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. Importante também nesse processo de reflexão a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico por todos da escola.

A pesquisa revelou também a necessidade de se conhecer as singularidades no processo de aprender da estudante com Síndrome de Down para encontrar caminhos através de estratégias pedagógicas para superar e compensar o que é imposto pelo biológico. (VIGOTSKI, 1997). Conhecer o outro na sua singularidade é uma atitude ética diante das diferenças, que nos torna sempre únicos. Para isso é necessário informações, conhecimentos e diálogo. Ensinar exige pesquisa, como

ressalta Freire (2014, p. 30) “... pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Durante o trabalho de pesquisa ficou evidente a necessidade que o planejamento articulado e sistematizado aconteça para atender às demandas presente no contexto escolar. Ele exige pesquisa, estudo, diálogo, informações, conhecimentos, retroalimentação e construção de práticas pedagógicas elaboradas pelos próprios professores no seu ambiente de trabalho, a partir do que é vivenciado no seu cotidiano. A teoria só é relevante quando interpretada e reconstruída com a prática que acontece no cotidiano de professores e estudantes. (FREIRE, 2014; NÓVOA, 2009).

O que foi observado através da pesquisa é que a utilização dos recursos de baixa e alta tecnologia se constitui como fundamentais e essenciais na mediação articulada dos professores, mas a intencionalidade do seu uso precede qualquer utilização. (SOUZA, 2006).

Ficou evidenciada no estudo a necessidade da utilização dos recursos de baixa e alta tecnologia para que a mediação do conhecimento aconteça, pois atende à diversidade de demandas dos estudantes em sala de aula, flexibilizando o ensino e considerando as diferentes formas de aprender dentro de um mesmo contexto. São recursos quando utilizados confrontam com os preceitos da educação bancária (FREIRE, 2014) onde o professor só transmite e deposita conhecimento sem considerar as diferentes demandas.

Os dados apontam também que a utilização desses recursos durante a pesquisa, tanto na sala de recursos multifuncional quanto na sala regular, encontra-se em processo de incorporação no trabalho pedagógico, na medida em que os professores consideram sua importância no contexto de diferentes formas de aprender dos estudantes.

Dentre os principais obstáculos da mediação articulada os professores participantes da pesquisa apontaram a falta de tempo para os encontros necessários para o planejamento e retroalimentação do plano. Nesse ponto cabe uma reflexão em relação ao que é prioritário e essencial no trabalho docente que deve ser decidido pelos professores como prioridade na realização das suas mediações no contexto da sala regular e da Sala de Recursos Multifuncional.

A experiência nos mostra e esse estudo comprova que adaptamos tempos e espaços para atender às diversas demandas administrativas e sociais da escola (Festas, preenchimento de documentos e outros), portanto cabe uma reflexão para o que realmente é essencial e necessário nessa utilização do tempo no contexto escolar, que na nossa compreensão deve ser o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme os dados apresentados, se não existir o tempo para esse diálogo de forma articulada e ações criadas a partir dessa articulação, o trabalho dos professores fica fragmentado, limitados aos registros dos documentos que não se articulam com a vivência e, portanto, longe de atender à diversidade presente no contexto escolar.

Nessa direção os professores nas reflexões finais apresentaram que é preciso contornar a dificuldade em relação ao tempo, pois é a partir dele que é possível trazer mudanças significativas no ensinar para que o aprender aconteça, tanto para os professores como para os estudantes. É fato que existem vários fatores que agem contra o trabalho docente, mas não podemos desistir. Priorizar a aprendizagem de todos os estudantes é preciso!

Um ponto forte da pesquisa foi reiterar elementos da mediação articulada que constituem o fazer pedagógico dos dois professores do AEE e ensino regular, são eles: Planejamento articulado e sistematizado com retroalimentação dos dois professores; mediação do conhecimento considerando as especificidades da estudante, baseados no princípio ético e estético em relação ao ensino-aprendizagem tanto no contexto da sala regular como da sala de recursos multifuncional; utilização de recursos de baixa e alta tecnologia; e organização do tempo e espaço para promover oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Ou seja, os professores nessa perspectiva são organizadores do espaço social (VIGOTSKI, 1997): Organizadores das experiências de aprendizagem, dos recursos e das mediações do conhecimento.

Sabemos que mediar o conhecimento para toda essa multiplicidade de trajetórias não é uma tarefa fácil porque exige pesquisa, estudo e construção de práticas pedagógicas elaboradas pelos próprios professores no seu ambiente de trabalho através da ação e reflexão. (NÓVOA, 2012)

A construção de práticas pedagógicas deve ser um trabalho de várias frentes. Analisamos nesse trabalho de forma mais específica a mediação articulada dos dois professores AEE e ensino regular, com suas limitações e potencialidades, lembramos

que não é somente a articulação dos dois professores que possibilita o atendimento à diversidade. TODOS os atores da escola devem estar envolvidos em prol da aprendizagem de todos os estudantes, para que TODOS tenham as condições favoráveis para aprender.

Espera-se que as reflexões trazidas por esse estudo contribuam para orientar as nossas reflexões sobre as práticas pedagógicas construídas pelos professores e que produzam ações pedagógicas na diversidade presente no contexto escolar.

Diante da complexidade da realidade educativa estudada, esperamos que outras pesquisas avancem e aprofundem a temática que tratamos aqui, para busca de novas práticas pedagógicas orientadas por uma ética para o outro com empoderamento de todos os profissionais da escola de conhecimentos metodológicos, que possibilitam compreender e trabalhar com a diversidade no contexto escolar.

Na análise do trabalho docente ante a diversidade, ousamos fazer uma analogia com o Bolero de Ravel. Ele tem uma sequência e melodia que se repete ao longo de todo o seu desenvolvimento e à medida que vai progredindo, vai agregando novos instrumentos, tornando a melodia cada vez mais forte, vibrante e consistente. Termina em uma apoteose com todos os instrumentos repetindo a mesma melodia ao mesmo tempo.

A mediação articulada no trabalho docente diante a diversidade não é diferente! Assim, como no Bolero de Ravel, a mediação do conhecimento exige constantemente a construção progressiva de mudanças atitudinais orientada por uma atitude ética, articulações de ações pedagógicas construídas através da ação e reflexão por todos os autores da escola, diálogo, conhecimentos, concepções e experiências, para juntos orquestrar esforços em favor do desenvolvimento de uma escola que atenda a todos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Edineia Rodrigues; MACHADO, Lêda Bezerra. "Sem amor não se consegue desenvolver um bom trabalho": análise das representações sociais de professores sobre a inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 33, p. 73 - 84, jan. /abr. 2009.
- ALTON, Sandy. **Incluindo alunos com Síndrome de Down nas escolas**. Ministério da Educação Britânico. 2012. Trad. Patricia Almeida. Disponível em: <<http://inclusaobrasil.blogspot.com.br/2008/08/incluindo-alunos-com-sndrome-de-down-no.html>>. Acesso em: 13 jan. 2015.
- ALVES, Maria Solange. **Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural**. Chapecó: Argos, 2012.
- ALVES, Silvana Souza Silva. **A inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual e a mediação pedagógica articulada com a integração das TIC**. Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação. Buenos Aires, Argentina. 2014. ISBN: 978-84-7666-210-6. Disponível em: <<http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/1272.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2015
- ALVES, Silvana Souza Silva; SOUZA, Amaralina Miranda de. **A mediação articulada com uso de tecnologias: construção do trabalho docente na inclusão**. XII Congresso Nacional de Educação. Curitiba, 2015. Disponível em: <<http://educere.bruc.com.br/anais/p1/trabalhos.html?q=A+media%C3%A7%C3%A3o+articulada+com+uso+de+tecnologias%3A+constru%C3%A7%C3%A3o+do+trabalho+docente+na+inclus%C3%A3o>>. Acesso em: 24 abr. 2015
- ALVES, Silvana Souza Silva; Souza; SOUZA, Amaralina Miranda de. **A mediação articulada com uso de tecnologias e os estilos de aprendizagem na inclusão do estudante com deficiência intelectual**. 3er Congresso Iberoamericano de Estilos de Aprendizaje. Cartagena de índias, Colômbia, 2015.
- ALVES, Silvana Souza Silva. **Mediações colaborativas na construção da escrita do estudante com deficiência intelectual**. VI Congresso Brasileiro de Educação Especial e IX Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial. São Carlos, 2014. Disponível em: <<http://educere.bruc.com.br/anais/p1/trabalhos.html?q=A+media%C3%A7%C3%A3o+articulada+com+uso+de+tecnologias%3A+constru%C3%A7%C3%A3o+do+trabalho+docente+na+inclus%C3%A3o>> Acesso em: 14 fev. 2015
- AMARAL, Lígia Assumpção. **Sobre crocodilos e avestruzes**. In: AQUINO, Júlio Gropp (Org.). São Paulo: Summus, 1998.
- AZEVEDO, Kátia Rosa. **A escolarização do estudante com deficiência intelectual nas representações sociais de professores no ensino médio**. 168 f.

Dissertação de Mestrado em Educação- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. MEC. INEP. **LDBEN nº 4024/61**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional, 1961.

BRASIL. MEC. INEP. **Lei educacional nº 5.692/71**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. MEC. CENESP. **Portaria nº 69** de 28 de agosto de 1986. Brasília, 1986.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 25 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96**. Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional: Nova LDB. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica. Brasília: MEC/ SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 4/2009**. Diretrizes Operacionais da Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2014

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 11, de 7 de maio de 2010. **Orientações para a institucionalização da Oferta de Atendimento Educacional Especializado** - AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

BRASIL, INEP/MEC. Censo escolar 2013. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/@@search?Subject%3Alist=Censo%20Escolar>>. Acesso em: 14 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação** (PNE 2014-2024). Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf >. Acesso em: 15 out. 2014

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 7.611, 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 11 ago. 2014.

BEYER, H.O. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, D.M, de; BAPTISTA, C.R; VICTOR, S. L.; BARRETO, M.A.S.C &VICTOR, S.L.(Org.) **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BISSOTO, Maria Luísa. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: Revendo concepções e perspectivas, **Ciência e cognição**, 2005. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/485/2622005>>. Acesso em: 18 set. 2015.

BUDEL, Gislaine Coimbra; MEIER, Marcos. Mediação da aprendizagem na educação especial. Curitiba: Intersaberes, 2012.

BURKLE, Thiene da Silva. **A sala de recursos como suporte a Educação inclusiva no município do Rio de Janeiro**: Das propostas legais a prática educativa. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

CAPELLINI, Vera Lúcia Filho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Universidade Federal de São Carlos, 2004.

CARNEIRO, Maria Sílvia Cardoso. **Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com Síndrome de Down**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

CARVALHO, Rosita Edlér. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CASTRO, Antonieta Santos Almeida; PIMENTEL, Suzana Couto. **Atendimento específico: Síndrome de Down**: Desafios e perspectivas na inclusão escolar. EDUFBA, 2009. ISBN: 978-85-23206514, 2009.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de pesquisa**: Método qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 5^oed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Werson, Rufino. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos humanos**, vol. 6, n.11, São Paulo, dez.2009.

DISTRITO FEDERAL (GOVERNO). **Orientação Pedagógica: Educação Especial.** Secretaria de Estado de Educação. Gerência de Educação Especial. Brasília, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 244 de 19 de novembro de 2014. Secretaria de Estado de Educação. Brasília, 2014. Disponível em:

<http://www.tc.df.gov.br/SINJ/BaixarArquivoNorma.aspx?id_file=41a0ef86-a8b0-3432-af47-19c697c0eefe> Acesso em: 24 abr. 2015.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamento estéticos da educação.** 2.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

FERREIRA, Diana Regina dos Santos; FERREIRA, Wímori de Andrade; OLIVEIRA, Marinalva Silva. **Pensamento e linguagem em crianças com síndrome de Down:** um estudo de caso da concepção das professoras. Revista ciência e cognição, 2010, vol 15.

FERREIRO E. e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1990.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Brasília: Líber Livro, 2012.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A escola de atenção às diferenças. In: BONETI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean-Robert. (Organizadores). **Novas luzes sobre a inclusão escolar.** Fortaleza: UFC, 2010.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. O ato pedagógico como possibilidade de prazer, engajamento e significado: Possibilidades de inclusão no contexto da exclusão social. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, num.17, jan, abr., 2006, p. 11-20. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116272002>>. Acesso em:

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A formação de professor para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade.** 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em:

<http://www.aprendizagemnadiversidade.ufc.br/documentos/inclusao_escolar/a_formacao.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia da autonomia.** 10 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAIO, Roberta. (Org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GALVÃO, Teófilo Alves. Tecnologias assistivas: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contexto educacional inclusivo. In: GIROTO, Cláudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortoline; OMOTE Sadao. **Tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. São Paulo: cultura acadêmica, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2009.

GLAT, Rosana. BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: Glat, Rosana. **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O. "Especial" na educação, o Atendimento Educacional Especializado e a Educação Especial. In: JESUS, Denise Meireles; BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno. (Org.). **Prática pedagógica na Educação Especial: Multiplicidade do atendimento educacional especializado**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2013.

KELMAN, Celeste Azulay. Sociedade, educação e cultura. In: ALBUQUERQUE, Diva; BARBATO, Silviane; et al. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília: editora UnB, 2010.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: ENGELS, Friedrich; et al. **O papel da cultura nas ciências sociais**. Porto Alegre, Vila Matha, 1980.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa; BORTOLI, Paula Saud. et al. A inclusão da Síndrome de Down na rede regular de ensino. Desafios e possibilidades. **Revista brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, nº 3, set/dez, 2008.

LUSTOSA, Geni Francisca. **Inclusão, o olhar que ensina: O movimento de mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa colaborativa**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação. 2009

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. **Tecnologias de baixo custo e o ensino de alunos com deficiência intelectual**. I seminário Internacional de inclusão escolar. Universidade do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/12-marin_e_braun.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

MASETTO, Marcos. T. Mediação pedagógica e o uso das tecnologias. In: MORAN, José Manuel Costa; MASSETO, Marcos. T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2011, p. 133 -173.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. O direito a diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiência, **Revista de Educação Especial**, v. 23, 2004.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo forças entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFScar, 2014.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação Pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2011.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa: Características usos e possibilidades. **Caderno de pesquisa em administração**, São Paulo, v.1, nº 3, 2ª sem./1996.

NÓVOA, Antônio. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky - Aprendizagem e Desenvolvimento**: Um processo sócio - histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para todos**: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem/Tailândia, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais. Espanha, 1994.

PIMENTEL, Susana Couto. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva**: Mediação pedagógica e formação de conceitos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

PINO, Angel. **O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano**. In: Cadernos CEDES, 24- Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991.

PESSOTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição a ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz EDUSP, 1984.

POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Francileide Vieira de. **Interação social de educação inclusiva**. XII Congresso Nacional de Educação. Paraná: PUCPR. 2015. p. 30628-30631. Disponível em:
<<http://educere.bruc.com.br/anais/p1/trabalhos.html?tipo=1&titulo=intera%C3%A7%C3%A3o+social+e+pr%C3%A1ticas+pedag%C3%B3gicas+em+contexto+de+educa%C3%A7%C3%A3o+inclusiva&edicao=5&autor=&area=56>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

PRESTES, Zóia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Semionovithi Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional.

2010. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2012.

RAIÇA, Darcy. **Tecnologias para a Educação Inclusiva**. São Paulo: Avercamp, 2008.

REVISTA COM CENSO. Brasília, DF. Edição Especial. Novembro, 2014. ISSN 2359-2494

RODRIGUES, Fátima Lucília Vidal. A experiência de acompanhar crianças com autismo na escola: O desafio de des-fiar a formação dos professores. **Ciências e letras**. Porto Alegre. n. 52, p. 69-80. Jul/dez, 2012.

SILVA, Maria de Fátima Minetto Caldeira; KLEINHANS, Andréia Cristina dos santos. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.12, n. 1, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SOUZA, Amaralina Miranda. **La informática educativa como apoyo em el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos com deficiência mental: concepción, desarrollo y aplicación del software “Hércules y Jiló”**. Tese de doutorado. Universidad Nacional de Educación à distância. Faculdade de Educación. Madrid, 2006.

SFORNI, Marta sueli de Faria. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V.L. **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru: UNESP. São Paulo: Cultura acadêmica, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cursoobjetosaprendizagem/sfor_n_mediacao.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

STAINBACK, Suzan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STAKE, R. E. **Investigación com estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma docência como profissão de interações humanas. 8º ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

TRISTÃO, Rosana Maria; FEITOSA, Maria Ângela Guimarães. Linguagem na Síndrome de Down. **Psicologia teoria e prática**. v.14, nº 2, p. 127-137, mai/agost, 1998.

TORRES GONZÁLEZ, José Antonio. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

VALENTE, José Armando. **Liberando a mente**: computadores na Educação Especial. Campinas: Central da Unicamp, 1991.

VILAS BOAS, Patrícia Augusta Ferreira. **A política Educacional do Distrito Federal e o uso das tecnologias de apoio à inclusão escolar do estudante com deficiência**. Dissertação de mestrado. Brasília, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social de mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Fundamentos da defectologia - Obras completas - Tomo cinco**. Cuba: Editorial Pueblo Y Educación, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Guillermo Blank. São Paulo: Artmed, 2001a.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento da criança anormal. Trad. Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861 - 870, dezembro, 2011.

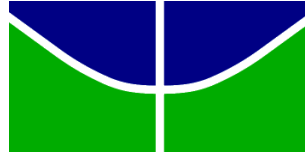
VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 6. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

WUO, Andréa Soares. A construção social da Síndrome de Down. **Caderno de Psicopedagogia**, São Paulo, v.06, n. 11, 2007.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YOKOYAMA, Leo Akio. **Matemática e Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2014.

APÊNDICE A – Ficha-Perfil



Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação

FICHA-PERFIL

1- Sexo: Feminino () Masculino ()

2- Idade: _____

3- Formação acadêmica:

Graduação em: _____

Pós-graduação em: _____

4- Possui formação específica para atuar com ensino especial?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, que curso(s) possui?

5- Experiência profissional:

Tempo de atuação no magistério: _____

Tempo de atuação com alunos com necessidades educativas específicas: _____

Tempo de atuação na Sala de Recursos Multifuncionais: _____

6- Utilização da tecnologia:

Recebeu formação sobre a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação? _____

Dificuldades e potencialidades do seu uso:

Costuma utilizar recursos tecnológicos em sala de aula?

Quais? _____

7- Estudantes atendidos na Sala de Recursos Multifuncional (somente para o professor de AEE).

Modalidade:

Deficiência intelectual: _____

Autismo: _____

Auditiva: _____

Altas habilidades: _____

Cegueira: _____

Baixa visão: _____

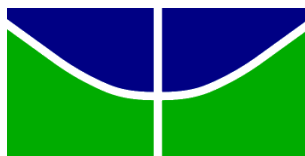
Surda cegueira: _____

Deficiência física: _____

Altas habilidades: _____

Deficiência Múltiplas: _____

APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista Semiestruturada/Inicial/ Professor Regente

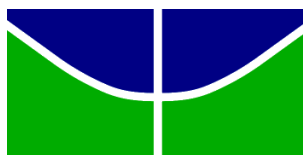


Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Roteiro de Entrevista Semiestruturada inicial/ professor da sala regular

- Relatar experiências pedagógicas significativas no atendimento ao estudante com deficiência intelectual;
- Quais foram os progressos da estudante no ano anterior.
- Expor sua percepção sobre a inclusão do estudante com deficiência intelectual com no contexto escolar.
- Descrever as potencialidades e dificuldades no trabalho pedagógico no atendimento ao estudante.
- Citar as estratégias de ensino, utilização de recursos tecnológicos e avaliação adotada na sala regular para o estudante;
- Descrever como acontece o trabalho pedagógico colaborativo com a coordenação, direção, equipe de apoio, orientação e professor de AEE.
- Citar as demandas solicitadas ao professor de AEE.
- Citar as contribuições do professor de AEE para o trabalho pedagógico na sala regular junto ao estudante;
- Ressaltar as potencialidades e dificuldades no trabalho pedagógico colaborativo com o professor de AEE no atendimento ao estudante com deficiência intelectual.
- Quais são suas expectativas em relação a aprendizagem da estudante?

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Inicial/Professor AEE

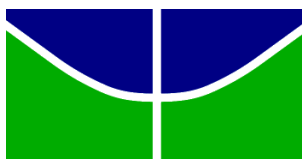


Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Roteiro de entrevista semiestruturada inicial/ professor de Atendimento Educacional Especializado

- Relatar experiências pedagógicas significativas no atendimento ao estudante com deficiência intelectual utilizando os recursos tecnológicos;
- Descrever sua percepção em relação a inclusão do estudante com deficiência intelectual com suas potencialidades e dificuldades encontradas no contexto escolar.
- Relatar a sistematização e rotina do atendimento ao estudante com deficiência intelectual na Sala de Recursos Multifuncional e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação na Sala de Recursos Multifuncional.
- Quais foram os progressos da estudante?
- Descrever como acontece o trabalho pedagógico colaborativo com a coordenação, direção, equipe de apoio, orientação e professor da sala regular.
- Demandas do professor da Sala Regular para o professor de AEE;
- Citar as contribuições do professor de AEE para o trabalho pedagógico do professor da sala regular
- Ressaltar as potencialidades e dificuldades no trabalho pedagógico com o professor da sala regular no atendimento ao estudante com deficiência intelectual.

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Inicial/ Responsável Pela Estudante



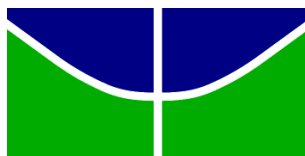
Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Roteiro de entrevista semiestruturada inicial/ Responsável pela estudante

- Relatar a trajetória educacional da filha: Pré escola/ 1º, 2º e 3º ano.
- Descrever as potencialidades e dificuldades apresentadas pela filha e sua relação com a escola;
- Relatar a rotina da estudante em casa: Quais as atividades que a estudante realiza com autonomia? Quais são suas responsabilidades em casa?
- Citar o que a filha mais aprecia na escola;
- Ressaltar as potencialidades e dificuldades na realização das atividades escolares.
- Quais são suas impressões sobre o atendimento realizado em sala de aula?
- Quais são suas impressões sobre o atendimento realizado em Sala de Recursos?
- Citar as orientações recebidas pela professora da Sala Regular.
- Citar as orientações recebidas pela professora da Sala de Recursos.
- Quais são as expectativas em relação à aprendizagem da estudante.

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Final/ Responsável Pela Estudante



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Roteiro de entrevista semiestruturada final/ Responsável pela estudante

Descrever as mudanças no comportamento em relação a atividade de casa

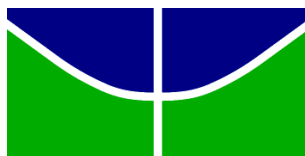
Descrever as mudanças em relação ao diálogo com a professora na reunião do final do primeiro bimestre.

Citar as orientações da professora na primeira reunião e como estava sendo desenvolvido o trabalho pedagógico para atender as especificidades da Laura.

Relatar a partir do que foi orientado como está sendo desenvolvido as atividades com a Laura em casa.

Apontar o que mudou no relacionamento com a professora em relação as especificidades da estudante.

APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Final/ Professora AEE



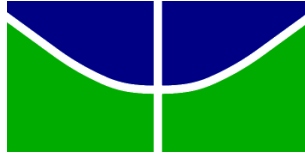
Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Roteiro de entrevista semiestruturada final/ professora AEE

- Descrever os pontos que a sistematização da mediação articulada contribuiu para o trabalho pedagógico no atendimento as especificidades da estudante.
- Citar os processos, mudanças e progressos da estudante ante sua relação com a construção do conhecimento.
- Relatar o que mudou no trabalho pedagógico que favoreceu essa mudança e progressos da estudante.
- Descrever a importância dos recursos de baixa e alta tecnologia nas mediações realizadas no contexto da sala regular e sala de recursos.
- Relatar o que a mediação articulada e planejamento sistematizado com a professora da sala regular contribuiu para mudanças nas mediações realizadas na sala de recursos.
- Citar os aspectos positivos, negativos do trabalho realizado e sua contribuição no trabalho pedagógico.

APÊNDICE G – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Final/ Professora Sala Regular



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Roteiro de entrevista semiestruturada final/ professora sala regular

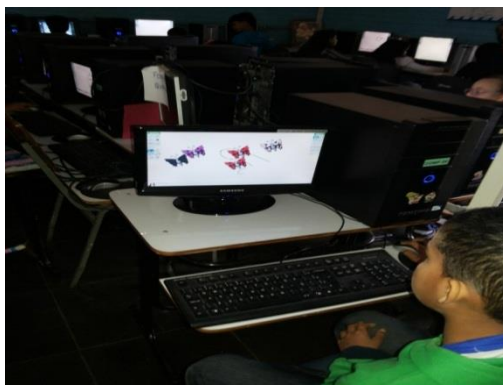
- Descrever os pontos que a sistematização da mediação articulada contribuiu para o trabalho pedagógico no atendimento as especificidades da estudante.
- Citar os processos, mudanças e progressos da estudante ante sua relação com a construção do conhecimento.
- Relatar o que mudou no trabalho pedagógico que favoreceu essa mudança e progressos da estudante.
- Descrever a importância dos recursos de baixa e alta tecnologia nas mediações realizadas no contexto da sala regular e sala de recursos.
- Relatar o que a mediação articulada e planejamento sistematizado com a professora de AEE contribuiu para mudanças nas mediações realizadas na sala de recursos.
- Citar os aspectos positivos, negativos e sugestões do trabalho realizado e sua contribuição no trabalho pedagógico.

ANEXO A – FOTOS DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA

Figura 15 – Utilização do Datashow para a leitura do “Cordel do gatinho”



Figura 16 – Estudantes no laboratório de informática utilizando o aplicativo Tux Paint. Ilustração do cordel do gatinho utilizando os recursos do aplicativo.



ANEXO B – ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E RECURSOS NA SALA DE AULA

Figura 17 – Utilização do recurso de alta tecnologia na abordagem do conteúdo



Trabalhando o gênero literário narrativo: Maria vai com as outras

Figura 18 – Atividade no coletivo.



Atividade relacionada com a história elaborada para todos os estudantes realizarem juntos

Figura 19 – Atividade específica: Utilização de alfabeto móvel



Atividade para atender os estudantes que encontram-se em processo de construção da escrita: palavras da história para a montagem com alfabeto móvel: Trabalhando os diferentes níveis de escrita.

Figura 20 – Atividade específica: Leitura e interpretação de texto



Atividade de leitura e interpretação da história “Maria vai com as outras” para atender os estudantes no seu processo de leitura e escrita.

Figura 21 – Utilização de material pedagógico no final da aula



A atividade com recursos de baixa tecnologia permitiu a continuação da colaboração entre os colegas e o interesse de continuar desenvolvendo as propostas apresentadas pela professora.