



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCA-
ÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UnB/UAB**

**AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM SALA DE
AULA: DIFICULDADES E DESAFIOS**

MÁRCIA REGINA HILÁRIO

ORIENTADOR(A): Mirian Barbosa Tavares Raposo

BRASÍLIA/2015



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

MÁRCIA REGINA HILÁRIO

**AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM SALA DE
AULA: DIFICULDADES E DESAFIOS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB.

Orientador (a): Mirian Barbosa Tavares Raposo

BRASÍLIA/2015

TERMO DE APROVAÇÃO

MÁRCIA REGINA HILÁRIO

**AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM SALA DE
AULA: DIFICULDADES E DESAFIOS**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UnB/UAB. Apresentação ocorrida em ___/___/2015.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

MIRIAN BARBOSA TAVARES RAPOSO (Orientador)

NOME DO EXAMINADOR (Examinador)

MÁRCIA REGINA HILÁRIO (Cursista)

BRASÍLIA/2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho em primeiro lugar a Deus que iluminou o meu caminho durante esta caminhada, pois sem Ele eu não teria forças para essa longa jornada.

A todos os meus professores que me embasaram durante toda vida, e me mostraram o valor e a importância de escolher o magistério.

À minha família, motivo de meu empenho e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar saúde e força para superar as dificuldades durante todo o percurso.

À Instituição pelo ambiente criativo e amigável que proporciona e pela oportunidade de fazer o curso.

À orientadora pela paciência na orientação e incentivo que tornaram possível a conclusão desta monografia.

À tutora presencial do curso, pelo convívio, pelo apoio, pela compreensão e pela amizade.

À minha família, que com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar como ocorre a interação entre alunos com deficiência intelectual, seus colegas de turma e o professor da sala. Foi nossa intenção específica compreender que estratégias podem ser usadas na organização do trabalho pedagógico da sala de aula, que possam favorecer a interação aluno-aluno e aluno-professor no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, usando como metodologia a pesquisa de campo de cunho qualitativo. Para tanto, foi apresentada a Fundamentação teórica na qual procuramos discutir as políticas públicas que asseguram a pessoa com deficiência o direito a educação, a importância dos processos interativos no desenvolvimento do indivíduo com deficiência intelectual e a interação como estratégia de conhecimento. A análise dos dados obtidos mediante a coleta de dados pelo Roteiro de Observação permitiu concluir que, no contexto pesquisado, o processo interativo necessário para o desenvolvimento da aprendizagem da estudante deficiente intelectual participante da pesquisa acontece de forma plena. A professora promoveu as adaptações necessárias ao currículo e fez um atendimento individualizado quando necessário; além do mais, os demais estudantes da turma auxiliaram a estudante deficiente intelectual nas atividades desenvolvidas, o que muito contribuiu para o processo de aprendizagem da mesma.

Palavras-Chave: interação – aprendizagem – deficiência intelectual

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
1. APRESENTAÇÃO.....	8
2. A INTERAÇÃO COMO FERRAMENTA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	11
2.1. O que nos dizem os documentos oficiais.....	11
2.2. A importância dos processos interativos no desenvolvimento do indivíduo com deficiência intelectual.....	12
2.3. Interação como estratégia do conhecimento.....	14
3. OBJETIVOS.....	18
4. METODOLOGIA.....	19
4.1. Fundamentação Teórica da Metodologia.....	19
4.2. Contexto da pesquisa.....	19
4.3. Participantes.....	20
4.4. Materiais.....	20
4.5. Instrumentos de construção de dados.....	20
4.6. Procedimentos de construção de dados.....	21
4.7. Procedimento de análise de dados.....	21
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	22
5.1. A interação entre a estudante deficiente intelectual e o conteúdo e metodologia propostos.....	22
5.2. A interação entre a professora e a estudante deficiente intelectual.....	24
5.3. A interação entre a estudante deficiente intelectual e os demais colegas de classe.....	25
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	27
REFERÊNCIAS.....	29
ANEXOS.....	31

1. APRESENTAÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, outorgada no ano de 1948 enfatiza que todo sujeito tem direito a educação e que esta deve ser oferecida de forma gratuita. O mesmo documento afirma que o ensino deve ser gratuito na escolaridade básica e propiciar o desenvolvimento da personalidade do ser humano e o “fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”. (BRASIL, 1994)

Tais preceitos preconizados por este documento embasaram a elaboração de documentos nacionais e internacionais que visavam a edificação de um sistema de ensino de fato inclusivo que tem como premissa o atendimento aos alunos com deficiência.

De acordo com Batista (2004, p. 101) a proposta de inclusão escolar foi pensada em 1972 “por um grupo de profissionais da Escandinávia, liderados por Wolfensberger, na forma do chamado *princípio de normalização*” que considerada que qualquer indivíduo com deficiência tem assegurado o direito de condições de vida o mais normal possível. Desta forma, o termo normalizar adquire o significado de oferecer oportunidades e de garantir “o direito de ser diferente e de ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade”.

Essas noções de normalização e integração se difundiram rapidamente nos Estados Unidos da América, Canadá e por diversos países da Europa, fortalecendo-se, no final dos anos 60 e início dos anos 70 do século XX, junto com os movimentos de direitos civis, quando diversas minorias e grupos marginalizados começaram a lutar para conquistar seu com quaisquer déficits e necessidades, cabendo às escolas se adaptarem às necessidades dos alunos, ou seja, a inclusão acaba por exigir uma ruptura com o modelo tradicional de ensino. A noção de inclusão, por essa razão, não estabelece parâmetros (como faz o conceito de integração) em relação a tipos particulares de deficiências. (BATISTA, 2004, p. 102)

De acordo com Silva e Galush (2009) diversos estudos na área da Educação Inclusiva apontam para a importância da interação entre os alunos com deficiência e os demais alunos em turmas da escola regular como uma maneira de promoção do desenvolvimento de todos os estudantes. Estudos realizados por pesquisadores da área da Educação Especial têm defendido a interação entre os alunos com deficiência e os demais alunos em classes comuns do ensino regular como uma forma de promover o desenvolvimento de todos os alunos.

Omote (2004), Stainback e Stainback (1999) e Mantoan (2001) conceituam que a igualdade e a diferença são fatores intrinsecamente ligados e enfatizam a importância da educação como direito de todos como caminho para o desenvolvimento e para uma vida digna.

Em Declarações, Conferências e Relatórios universais sobre a educação especial ou não há uma nítida preocupação com o contexto atual de exclusão educacional. Tais documentos preconizam a necessidade de se consolidar a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular como forma de diminuir a discriminação e de fomentar a interação entre alunos em caráter social, solidário e de tolerância. (SILVA E GALUSH, 2009, p. 143)

Segundo o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), publicado no ano de 2008, que versa sobre as maneiras como a escola deve se organizar com o propósito de atender a todos os alunos com equidade “é direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando [...]. (BRASIL, 2008, p. 5).

Para Maciel (2000), ao ingressarem no espaço escolar, os alunos com deficiência precisam participar de três dinâmicas distintas dentro deste contexto: o ambiente escolar, a interação com o professor e a interação com os colegas, sempre partindo do princípio que as premissas da educação atual é formar cidadãos que respeitem e valorizem a diversidade.

Todavia, o fato de os documentos oficiais preconizarem a necessidade de se consolidar a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais, valorizando práticas de interação com os demais alunos, não é garantia de que as interações entre alunos extrapolem as relações de socialização, de solidariedade, de trocas interpessoais, de tolerância ao diferente. (SILVA E GALUSH, 2009, p.143)

Diante do exposto, e mediante minha experiência enquanto professora de alunos com e sem deficiência, surgiu a necessidade de se estudar as formas de interação que permeiam o espaço escolar, uma vez que é fato que a aprendizagem acontece por meio da interação aluno-professor e aluno-aluno. De acordo com Silva e Aranha (2005)

no processo de construção de uma classe inclusiva, as relações entre professor e aluno surgem como elemento de fundamental importância, já que é no contexto das relações que o respeito e a atenção pedagógica flexível e individualizada vão se efetivar.(p. 377)

Assim, esse estudo teve como objetivo de analisar como ocorre a interação entre alunos com deficiência intelectual, seus colegas de turma e o professor da sala. Foi nossa intenção específica compreender que estratégias podem ser usadas na organização do trabalho pedagógico da sala de aula, que possam favorecer a interação aluno-aluno e aluno-professor no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Na primeira parte do estudo apresentamos a Fundamentação teórica na qual procuramos discutir as políticas públicas que asseguram a pessoa com deficiência o direito a educa-

ção, a importância dos processos interativos no desenvolvimento do indivíduo com deficiência intelectual e a interação como estratégia de conhecimento.

Na segunda parte, delimitamos nossos objetivos e, em seguida, na terceira, especificamos a metodologia do estudo esclarecendo que se trata de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo.

A quarta parte apresenta os resultados construídos no estudo e nossas análises a partir do referencial teórico e, por fim, na última parte, deixamos nossas considerações finais.

Diante do exposto, a presente pesquisa pretende investigar sobre as formas de interação que permeiam o espaço escolar, uma vez que é fato que a aprendizagem acontece por meio da interação aluno- professor e aluno-aluno.

2 - A INTERAÇÃO COMO FERRAMENTA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

2.1. O que nos dizem os documentos oficiais

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), o processo educativo é a base principal da vida social que permite ao estudante a possibilidade de ampliar sua cultura, entender o conceito de cidadania e construir conhecimentos para o trabalho. Também propicia “as margens da liberdade humana, à medida que a relação pedagógica adote, como compromisso e horizonte ético-político, a solidariedade e a emancipação” (p.5)

No desempenho dessa função social transformadora, que visa à construção de um mundo melhor para todos, a educação escolar tem uma tarefa clara em relação à diversidade humana: trabalha-la como fator de crescimento de todos no processo educativo. Se o nosso sonho e o nosso empenho são por uma sociedade mais justa e livre, precisamos trabalhar desde a escola o convívio e valorização das diferenças, base para uma verdadeira cultura de paz. (BRASIL, p.6)

O referido documento afirma, ainda, que é um direito dos alunos com deficiência participar do processo educativo junto com os outros alunos e que são necessárias mudanças que possibilitem que a educação inclusive se torne realidade nas escolas brasileiras.

Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, conhecida como Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), preconiza que todos os alunos têm assegurado o direito a educação e que esta deve ter um nível de conhecimento aceitável. O referido documento afirma que cada criança tem suas próprias características e capacidades e que estas precisam ser levadas em consideração no processo de aprendizagem e que todas têm o direito de aprender juntas mesmo quando se considera suas dificuldades e suas diferenças.

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2001, p. 20)

As Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2001) asseguram que a convivência no ambiente escolar possibilita que as relações de respeito, identidade e dignidade se concretizem de forma

efetiva. Desta forma, é correto afirmar que as normas organizativas que tornam do convívio social justo, respeitoso e solidário podem ser seguidas no ambiente escolar.

2.2. A importância dos processos interativos no desenvolvimento do indivíduo com deficiência intelectual

Pelo prisma dos preceitos histórico-culturais crianças com deficiência necessitam de momentos interativos de maneira contínua durante seu desenvolvimento, já que sua condição não é igual a de uma criança sem deficiência (SILVA E GALUCH, 2009).

Na concepção de Vygotsky (1997), é essencial levar-se em consideração os fatores que resultam das limitações que decorrem da deficiência, uma vez que a condição social do indivíduo é modificada quando este apresenta um defeito no organismo diferenciado, que pode ocorrer desde o nascimento ou a partir de um dado momento de sua vida. O referido autor afirma que “pais, parentes e colegas irão tratar a criança deficiente de uma maneira muito diferente das outras crianças, de um modo positivo ou negativo”. (VAN DER VEER; VALSINER, 1994, p. 75).

Ainda segundo Vygotsky (1997), ao se mudar a condição social, aumentando as oportunidades da criança com deficiência interagir com outras crianças, ampliam-se as chances de que o fator biológico diferenciado seja amainado, isto é, surgem “possibilidades para que um defeito orgânico seja compensado pela aprendizagem adquirida no coletivo.” (SILVA E GALUCH, 2009, p.144)

Vygotski (1997) defende como ideia central da Defectología moderna que todo defeito gera estímulo para a compensação. A partir do momento que o indivíduo conhece sua incapacidade na realização de algumas ações, surge a necessidade de superação dessa insuficiência. A partir desta premissa, observou-se que a aprendizagem da criança com deficiência precisa levar em consideração os processos compensatórios ou substitutivos.

Vygotsky raciocinou que a educação social, baseada na compensação social dos problemas físicos, era a única maneira de proporcionar uma vida satisfatória para crianças .defeituosas.. Em sua opinião, as escolas especiais da época faziam pouco em termos dessa educação social. [...] Vygotsky defendia uma escola que se abstinhasse de isolar essas crianças e, em vez disso, integrasse-as tanto quanto possível na sociedade. As crianças deveriam receber a oportunidade de viver junto com pessoas normais (VAN DER VEER; VALSINER, 1994, p. 75).

Em seus estudos, Vygotsky discorreu a respeito de seu trabalho com crianças com deficiência mental e sensorial. “Tais crianças eram atendidas em escolas especiais, cujas atividades de ensino não tinham vinculação com as bases gerais do sistema de educação pública da

Rússia”. Segundo o autor, é preciso usar a mesma pedagogia para as crianças deficientes e para as não deficientes. (SILVA E GALUCH, 2009, p.155)

A ninguém ocorre sequer negar a necessidade da pedagogia especial. Não se pode afirmar que não existem conhecimentos especiais para os cegos, para os surdos e os mentalmente atrasados. Porém esses conhecimentos e essas aprendizagens especiais há que se subordiná-los à educação comum, à aprendizagem comum, a pedagogia especial deve estar diluída na atividade geral da criança (VYGOTSKY, 1997, p. 65).

Vygotsky acreditava que a educação regular deve ser priorizada em relação a educação especial, devido ao fato da primeira ser responsável pela apropriação dos conteúdos sistematizados pelos alunos. A educação especial deve ser oferecida só quando estritamente necessária e dentro do contexto da escola regular, oferecendo acessibilidade para que os estudantes com deficiência intelectual construam seu conhecimento por intermédio de ferramentas que desenvolvam os fatores afetivo, social e psíquico.

Vygotsky não concordava com o empobrecimento das atividades escolares ofertadas às crianças com deficiência; questionava a simplificação dos conteúdos curriculares trabalhados nas instituições de ensino especial de sua época. Acreditava que a aprendizagem de conteúdos curriculares e a metodologia utilizada em sala de aula regular proporcionariam mudanças nos processos cognitivos dos sujeitos com algum tipo de deficiência por abrir-lhes a possibilidade de interações, tendo o conteúdo científico como centro dos processos interativos. (SILVA E GALUCH, 2009, p.146)

Para Vygotsky (1997) a inclusão de alunos com deficiência na sala de aula regular possibilita a eles observarem as atividades escolares realizadas pelos outros alunos podendo assim, compará-las as suas próprias ideias ao dos colegas que tem uma forma diferente de pensar (rápido, abstrato, aprofundado). Deste processo surgem os mecanismos de compensação e superação da limitação dos alunos deficientes. São inúmeras as ações desencadeadas e que podem contribuir para o desenvolvimento destas crianças por intermédio dos vínculos criados com as outras crianças.

Portanto, a criança que apresenta algum tipo de necessidade educacional especial necessita de contínuos momentos de interação, uma vez que sua condição social não é equivalente à das pessoas que não apresentam alguma deficiência. Entretanto, o enfoque não é na quantidade das interações entre os alunos, mas a efetiva participação de todos os alunos nas atividades propostas e orientadas pelo professor. (SILVA E GALUCH, 2009, p.147)

Silva e Galuch (2009, p. 147) afirmam que é importante ressaltar que a interação por si só não assegura que a aprendizagem e o desenvolvimento aconteçam. No processo interativo, os estudantes com deficiência podem relacionar-se e interagir com os demais colegas sem, contudo, aprender de fato. Isso ocorre quando não existe um objetivo previamente estabelecido. “As interações entre os sujeitos são muitas e distintas e, por vezes, são desprovidas de intenção planejada”. As formas de interações estabelecidas entre os estudantes exercem

uma influência essencial nas oportunidades que a escola tem para auxiliar no desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência.

Na concepção de Tudge (1996) a interação em um contexto pertinente deixa de ser uma simples socialização e passa a ser uma apropriação da cultura elaborada..

No processo de interação dentro do contexto escolar é preciso que a prática de aprendizagem em comum possibilite a todos os estudantes a oportunidade de conhecer e experimentar a atividade em todo o seu processo.

De acordo com Rubtsov, ”o conceito de atividade em comum foi introduzido para permitir-nos valorizar os seus elementos principais”. (RUBTSOV, 1996, p. 135). Para ele são fatores essenciais:

A repartição das ações e das operações iniciais, segundo as condições da transformação comum do modelo construído no momento da atividade; a troca de modos de ação, determinada pela necessidade de introduzir diferentes modelos de ação, como meio de transformação comum do modelo; a compreensão mútua, permitindo obter uma relação entre, de um lado, a própria ação e seu resultado e, de outro, as ações de um dos participantes em relação a outro; a comunicação, assegurando a repartição, a troca e a compreensão mútua; o planejamento das ações individuais, levando em conta as ações dos parceiros com vistas a obter um resultado comum; a reflexão, permitindo ultrapassar os limites das ações individuais em relação ao esquema geral da atividade. Assim, é graças à reflexão que se estabelece uma atitude crítica dos participantes com relação às suas ações, a fim de conseguir transformá-las, em função de seu conteúdo e da forma do trabalho em comum.(RUBTSOV, 1996, p. 136).

2.3. Interação como estratégia de conhecimento

Na concepção de Salerno (2009) o processo de interação é complexo, uma vez que exige o estabelecimento de vínculos entre os indivíduos que interagem e os aspectos que transpassam o ato de maneira inconsciente. Estes fatores abrangem “conceitos e simbologias que se encontram culturalmente enraizadas nas atitudes daqueles que modificam e são modificados pela sociedade em que se encontram”. (p.60)

Para Bronfenbrenner (2002) o desenvolvimento acontece por intermédio de trocas que provêm de dois princípios: ambiente ou a mudança de papéis.

Com relação ao primeiro fator, o ambiente imediato, do qual o indivíduo participa ativamente, pode exigir modificações nas atitudes das pessoas para que as mesmas respondam às expectativas do meio. Inseridos nesses contextos os indivíduos poderão alterar os papéis, como por exemplo, assumir a responsabilidade de um monitor, ou de um professor. Alterar os papéis significa assumir novas posturas dentro de um contexto. (SALERNO, 2009, p. 62)

Desta forma, segundo Krebs (1997) o indivíduo em desenvolvimento não é visto tão somente como um “produtor cultural, pois em interação com a cultura também é produto dela” (p. 19).

Salerno (2009) afirma que essa interação pode envolver mais de dois indivíduos. E é justamente este maior número de sujeitos (familiares, vizinhos, amigos, professores) envolvidos que são essenciais para o desenvolvimento humano. De acordo com estudo de Bronfenbrenner (2002) a ausência ou a participação negativa destes outros autores prejudicam o processo de desenvolvimento.

Percebe-se, assim, que a interação negativa de uma terceira pessoa pode romper o desenvolvimento dos indivíduos envolvidos, enquanto que, se ela for positiva, irá corroborar para o desenvolvimento, ou seja, uma mudança duradoura na atitude ou conhecimento dos envolvidos. (SALERNO, 2009, p. 63)

Salerno (2009, p. 63) considera a escola como um espaço no qual a criança desempenha vários papéis e apropria-se da “compreensão de agente cultural e de conhecimentos culturalmente construídos”. Sendo assim, a adequação gerada por este processo de transição contribuirá para seu desenvolvimento com o auxílio de seus professores, colegas e demais integrantes da equipe escolar.

Diversos estudiosos discorreram sobre a importância do processo interativo no desenvolvimento cognitivo das crianças.

Para Vygotsky a mediação como forma de interação e com o propósito de instigar a reflexão mediante as questões para que o indivíduo busque as respostas era um aspecto importante a ser considerado. O pesquisador não se referia apenas ao papel do professor enquanto mediador do processo de construção da aprendizagem, mas também ao processo envolvendo a participação nas discussões e reflexões dos alunos que estão descobrindo juntos o conhecimento ou conceito proposto. Neste sentido, as especificidades de cada um constituem-se em um facilitador para que todos atinjam o objetivo proposto (OLIVEIRA, 1992).

Pensar sobre a instituição escolar pode levar a compreensão da relação estabelecida entre os ambientes e sua influência. Depois da família, a escola de educação infantil e depois a escola de educação básica incorporam-se ao dia a dia da criança por muitos anos, e o mesmo ocorre com a inserção em outros grupos que vão influenciar o desenvolvimento do sujeito. (RAMALHO, 1996; TREVISAN, 1997)

A dinâmica que existe na sociedade é sentida nas relações inseridas nesses contextos, as modificações passam a integrar constantemente a vida das pessoas e sua

adaptação gera o desenvolvimento. Assim, pensa-se que a inclusão da pessoa com deficiência seja um fator que quebra a estabilidade que havia no ambiente escolar e faz com que tudo se modifique para progredir e adequar-se à nova realidade. Fatores que integram a escola estão compreendidos na metodologia empregada, na atitude dos alunos e dos professores, nas cobranças realizadas com as avaliações, na compreensão do tempo de aprendizagem de cada aluno, na influência das famílias, na influência das decisões vindas com poucas discussões, na atitude dos funcionários, entre outros. (SALERNO, 2009, p.65)

As atitudes dos integrantes da comunidade escolar envolvidos no processo interativo com o aluno com deficiência demonstram diferentes entendimentos sobre o indivíduo com deficiência, assim como diversas vivências com este público e até mesmo a ausência de vivências. Todos estes aspectos podem gerar diferentes maneiras de tratamento que vão da proteção extrema ao total descaso em relação a pessoa com deficiência. (AMARAL, 1994).

Tais ações podem ser compreendidas pela ausência de convivência em diversos ambientes imediatos dos quais esses participaram e da imagem de que a pessoa com deficiência ou é heroína por participar da sociedade ou considerada inferiorizada pela sua condição de deficiência. Quando a imagem da pessoa com deficiência passa a ser reconstruída entre os alunos com a percepção das capacidades e das dificuldades de todos, pode haver a interferência da família que pensa que seu filho que não possui nenhuma deficiência pode ser prejudicado pela presença daquele em condição de deficiência que irá atrasar as aulas pela necessidade de maior atenção. (SALERNO, 2009, p 66)

Ao se discutir estes aspectos, reflete-se sobre as dificuldades do indivíduo com deficiência intelectual diante de interações negativas que podem ocorrer na escola. Entende-se que eles são aptos para reagir diante de tais interações (SALERNO, 2009).

Para Chakur (1994, p. 5) as “[...] manifestações de discriminação e segregação realmente ocorrem na escola regular, não é menos verdade que outras de acolhimento e cooperação também existem”:

A defesa do ensino regular para o deficiente mental não se fundamenta no princípio de que a escola estaria isenta de interações conflituosas. Toda e qualquer interação é permeada por situações confortáveis e desconfortáveis, pelo acolhimento pela rejeição, etc. Situações pelas quais qualquer ser humano passa em um ou outro momento da vida (CHAKUR, 1994, p. 20).

Em seus estudos Salerno e Araújo (2006) perceberam que a proximidade física entre os estudantes sem deficiência e com deficiência na mesma turma – não se levando em consideração o tipo de deficiência - não foi fator preponderante para que houvesse contato verbal, interação física e com objetos e todas as aulas.

Já em sua pesquisa, Trevisan (1997) observou em sua pesquisa realizada em uma pré-escola que houve interação de forma satisfatória entre os alunos com e sem deficiência em atividades livres e em atividades mediadas pela professora. Percebeu-se que algumas atividades dificultam o processo interativo e a participação conjunta dos alunos. “Observa-se assim, a importância da interação entre professores e alunos para que os mesmos se sintam acolhidos e dispostos à interagir com os professores e outros alunos”. (SALERNO, 2009, p. 67)

Observa-se, diante dos estudos apresentados que tem como foco o processo interativo entre indivíduos com ou sem deficiência, “que a interação entre as mesmas é um fator que pode ou não ocorrer, não tendo sido definido o porquê da presença ou não dessa relação”. (SALERNO, 2009, p.69)

Conforme Bronfenbrenner (2002) e Krebs (1997) infere-se que a interação é um fator que pode acontecer espontaneamente, mas que pode estimulada ou não mediante as atitudes dos atores do processo interativo. Sendo assim, é preciso procurar entender quais elementos são limitadores e quais são facilitadores da interação entre pessoas com ou sem deficiência no contexto escolar.

3. OBJETIVOS

Esse estudo teve como objetivo de analisar como ocorre a interação entre alunos com deficiência intelectual, seus colegas de turma e o professor da sala.

Foi nossa intenção específica compreender que estratégias podem ser usadas na organização do trabalho pedagógico da sala de aula, que possam favorecer a interação aluno-aluno e aluno-professor no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, assim como a interação do aluno com o conteúdo proposto.

4. METODOLOGIA

4.1. Fundamentação Teórica da Metodologia

O presente trabalho de conclusão de curso constitui-se em uma pesquisa de cunho empírico e de natureza qualitativa. Para Chizzotti (2003, p.2)

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

Sendo assim, o propósito do presente trabalho é analisar como se dá o processo interativo entre os alunos com deficiência e seus pares e com o professor da sala.

4.2- Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da Rede Municipal de ensino, localizada no município de Barretos, estado de São Paulo. A clientela é heterogênea; os alunos são oriundos de classe econômica diversificada, que moram na zona urbana. São alunos participativos, com bom grau de sociabilidade, motivados a participar de atividades esportivas, culturais e de lazer.

A escola tem 350 alunos regularmente matriculados e pode ser considerada inclusiva na verdadeira acepção da palavra, pois acolhe e trabalha as diferenças de forma humanística, despertando nos estudantes e funcionários em geral, a importância de se lidar com respeito, tolerância, agindo coerentemente à proposta primordial de se resgatar valores essenciais, para sua inserção na sociedade.

A escola conta também com apoio pedagógico, em período diverso as aulas para auxiliar os alunos com baixo rendimento e dificuldades de aprendizagem, respeitando a idade-série e também os níveis de conhecimento.

Os alunos diagnosticados com algum déficit ou deficiência, comprovados através laudo psicológico específico através de profissionais da área, são encaminhados ao AEE. Como a escola não tem sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), estes alunos são en-

caminhados para a escola mais próxima que conta com este recurso onde são atendidos duas vezes por semana, tendo o seu transporte de casa até a esta escola (onde é lotada a sala de AEE) e de lá até a escola comum oferecidos gratuitamente pela secretaria de Municipal Educação

4.3. Participantes

Participaram da pesquisa, uma estudante com Deficiência Intelectual, que possui 8 anos, regularmente matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental I, e no AEE – Atendimento Educacional Especializado, a professora da turma na qual a estudante está regularmente matriculada e os demais estudantes da turma em questão.

4.4. Materiais

Para realização desta pesquisa foram utilizados os seguintes materiais: roteiro de observação, caneta e notebook para organização dos dados coletados.

4.5- Instrumentos de Construção de Dados

Com o propósito de coletar dados para a presente pesquisa foi elaborado um roteiro de observação que foi estruturado com o objetivo de fornecer informações sobre os seguintes aspectos:

1. A interação da estudante deficiente intelectual com o conteúdo proposto:
 - a) O conteúdo é adequado às necessidades de aprendizagem da turma?
 - b) A professora fez as adequações necessárias visando contemplar as especificidades de cada estudante?
2. A interação entre a professora e a estudante deficiente intelectual:
 - a) A professora dá atendimento individual para a estudante deficiente intelectual, auxiliando-a nas atividades? Como?
 - b) Que estratégias usa para se aproximar dela?
 - c) Como a criança reage?
3. A interação da estudante deficiente intelectual com os demais colegas:

- a) A estudante com deficiência interage com os demais colegas em sala de aula? Como é esta interação?
- b) A estudante deficiente intelectual realiza atividades em grupo?
- c) Que outras estratégias são usadas para que haja interação entre as crianças da sala e a criança com deficiência?

O Roteiro de Observação foi escolhido como instrumento de pesquisa por ser o que melhor contemplou os objetivos do estudo. Para Lüdke e Andre (1986) este é um dos principais métodos da investigação e oferecer a possibilidade de se ter um contato pessoal entre o pesquisador e o fenômeno pesquisado.

A opção pelo Roteiro de Observação propiciou uma melhor descrição e reflexão acerca do processo de interação entre a estudante com deficiência, seus professores e seus colegas de turma.

4.6. Procedimentos de Construção de Dados

O roteiro de observação foi aplicado primeira quinzena de outubro de 2015. Foi explicado aos professores e à estudante deficiente intelectual que eles participariam de uma pesquisa acadêmica. Os participantes também foram informados de que não havia obrigatoriedade de participação.

A coleta de dados foi realizada em uma sala do 2º ano do Ensino Fundamental durante a quarta quinzena do mês de outubro, no período de 19 a 23, sempre entre 12 h e 17h (de acordo com o horário estabelecido para cada disciplina que se pretendia observar).

Foram observadas as aulas de Língua Portuguesa, Matemática e Laboratório de ciências, com duração de 55 minutos cada, o que totalizou a observação de seis aulas de Língua Portuguesa, duas de Matemática e uma de Ciências no total de 12 horas, também atividades como o recreio e brincadeiras livres e dirigidas, sempre por um período que variava entre 30 e 55 minutos (dependendo da duração de cada aula ou disciplina). Tais atividades ocorriam em sala de aula e também nas dependências da escola, onde ocorrem o recreio e a educação física.

4.7. Procedimentos de Análise de Dados

A análise foi usada com o propósito de descrever os dados desta pesquisa que apresenta uma abordagem qualitativa. Os dados foram analisados utilizando categorias. Segundo André (1983, p. 66) a análise qualitativa objetiva “apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto”. A análise dos dados coletados por intermédio da aplicação do roteiro de observação foi feita pautada nos conceitos que foram discutidos na Revisão da Literatura.

A referida análise e reflexão tiveram como propósitos, em conformidade com os objetivos gerais e específicos deste trabalho, analisar como ocorre a interação entre alunos com deficiência intelectual, seus colegas de turma e o professor da sala e compreender que estratégias podem ser usadas na organização do trabalho pedagógico da sala de aula, que possam favorecer a interação aluno-aluno e aluno-professor no processo de desenvolvimento e aprendizagem do estudante com deficiência intelectual.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de alinhar a discussão aos resultados da pesquisa, foram estabelecidas as seguintes categorias:

- A interação entre a estudante deficiente intelectual e o conteúdo e metodologia propostos;
- A interação entre a professora e a estudante deficiente intelectual;
- A interação entre a estudante deficiente intelectual e os demais colegas de classe.

5.1. A interação entre a estudante deficiente intelectual e o conteúdo e metodologia propostos

Foi observado que a professora da sala de aula trabalha com uma turma heterogênea. Em conversa com a professora ela explicou que usa o agrupamento em duplas, previamente selecionadas por ela, de acordo com os níveis de conhecimento dos estudantes dentro do processo de alfabetização, respeitando as características individuais de todos os alunos, bem como suas particularidades.

A professora me relatou que, para isso, realiza periodicamente avaliações diagnósticas ou sondagem de conhecimento para apontar os avanços de seus alunos no processo de

aquisição da escrita leitura e os agrupa de acordo com a hipótese de cada um, na expectativa de fazer agrupamentos produtivos. Informou, ainda, que os grupos não são fixos, pois à medida que os alunos avançam em suas hipóteses, vão sendo agrupados de forma a sempre colaborar com o grupo.

Na concepção de Vygotsky (1997) o indivíduo sempre apresenta dois níveis de desenvolvimento: o potencial (no qual o estudante executa certas tarefas com o auxílio de outro, que pode ser o professor ou outro estudante) e o real (no qual o estudante executa determinadas tarefas sem auxílio). A diferença entre estes dois níveis é definida pelo autor como Zona de Desenvolvimento Proximal.

Tomando como base tal concepção, é necessário que o professor conheça o nível de desenvolvimento de aprendizagem de seus estudantes, sabendo quais conhecimentos já consolidou e quais conhecimentos ainda não foram consolidados e nos quais ainda é necessário auxílio para seu entendimento. O estímulo nesta zona de desenvolvimento proximal pode tornar o estudante com deficiência apto a realizar tarefas que não conseguir executar sozinho de forma independente posteriormente.

O material didático é apostilado e segue os moldes de currículo para o 2º ano do Ensino fundamental. A estudante deficiente intelectual trabalha juntamente com as outras crianças da sala no mesmo conteúdo e no mesmo momento da aula. Entretanto, a professora da sala faz previamente as adaptações de acordo com seu nível e etapa de aprendizagem, tendo em vista que a estudante ainda não se encontra no nível da maioria dos alunos da sala de aula regular, assegurando que a mesma possa realizar 100% das atividades do currículo.

Faz isso articulando suas ideias com a professora do A.E.E, que atende os alunos na sala especializada duas vezes na semana e visita a sala de aula regular uma vez por semana, momento em que também observa como é o comportamento dessa estudante. Colhi o relato da professora sobre este fato, pois em uma das aulas onde fiz a observação a professora do A.E.E estava participando e observando a aluna e num determinado momento as professoras comunicavam entre si sobre esse assunto e juntas construíram o trabalho a ser desenvolvido na apostila em relação à adaptação do material.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998, p.33) a adaptação do currículo deve ser realizada sempre que necessário com o propósito de adequá-lo as necessidades dos estudantes com deficiência. O documento enfatiza que não se trata de desenvolver um currículo diverso, “mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos” (p.33). Neste contexto específico, o professor precisa estabelecer o que, como e quando o aluno deve

aprender e quais formas de organização da prática são mais eficientes para auxiliar o estudante com deficiência na aquisição da aprendizagem.

Percebeu-se que as atividades propostas são desafiadoras e que a medida que a estudante deficiente intelectual tem dúvidas sobre a comanda, a mesma solicita ajuda do colega da dupla ou da professora. A estudante realiza as atividades no mesmo momento que os demais alunos da sala, e na maioria das vezes precisa de um pouco mais de tempo tanto para entender a comanda quanto para a realização da mesma. Contudo, quando termina a atividade demonstra imensa satisfação.

De acordo com Carvalho (2006)

desafiar a pessoa com deficiência, estabelecer para ela as mesmas metas educacionais que para os demais, assegurar o acesso efetivo aos bens culturais, mesmo que isso implique a necessidade de uso de recursos especiais, mesmo que isso demande uma ação mais intensiva do “outro”, é possível desenvolver o processo ensino-aprendizagem destas crianças. Para tal, a autora propõe que inicialmente o “outro”, por meio da linguagem, faça pela criança o que ela não pode fazer, até que a mesma assuma essas funções. (p. 37)

Na perspectiva de Falconi e Silva (2013) não existe uma metodologia ideal para nortear as atividades em sala de aula com estudante deficiente intelectual. Desta forma é necessário que o professor reflita sobre sua prática e sobre os momentos de interação propiciados a este estudante objetivando a promoção de uma avaliação sobre a eficácia das estratégias adotadas com o propósito de fazer proposições acerca das adequações necessárias. “Enfim, quanto mais diversificados e adequados às diferenças de ritmo e estilos de aprendizagem dos alunos forem os métodos de ensino, menores serão as barreiras de aprendizagem”. (p.7)

5.2. A interação entre a professora e a estudante com deficiência intelectual

No que diz respeito às intervenções da professora visando auxiliar a estudante deficiente intelectual, esta é feita a todo momento, fazendo com esta reflita e consiga avançar em suas hipóteses. A professora realiza intervenções individualmente com essa aluna sempre que explica a comanda para o grupo classe, sugerindo maneiras diferentes de realização de acordo com a dificuldade de cada tarefa a ser executada por ela. Para isso usa como estratégia para se aproximar dela os questionamentos orais para perceber como a aluna entendeu aquela tarefa as ser realizada. Nestes momentos, a criança reage de forma positiva não havendo rejeição por parte dela no que diz respeito a ajuda.

Para Vygotsky (1997) a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular possibilita a elas a oportunidade de realizar as atividades mediante a observação das ações dos colegas de classe e a comparação das ideias que podem apresentar maneiras diferentes de pensamento que podem ser abstratos, rápidos ou mais aprofundados. Desta forma ocorre a compensação das limitações dos estudantes com deficiência mediante seu desenvolvimento cultural por intermédio dos vínculos estabelecidos com os demais estudantes. Tal desenvolvimento compensa as limitações que acabam por dificultar sua aprendizagem.

Percebeu-se que a estudante deficiente intelectual precisa de intervenções mais diretas e mediações mais individualizadas e é nestas relação que a professora pode perceber suas dificuldades e avanços. Como não é possível estar todo tempo com essa estudante, a professora conta com a ajuda de uma professora estagiária que participa desse processo em pelo menos 50% das aulas, sobre sua orientação e supervisão.

De acordo com Vygotsky (1997), a compreensão do mundo e a assimilação de conceitos ocorre mediante as relações que se estabelecem com o outro e com o objeto de estudo. Sem a interação não ocorre a aprendizagem, uma vez que é por intermédio dela que os conceitos adquirem significados.

5.3. A interação da estudante deficiente intelectual e os demais colegas da turma

A estudante deficiente intelectual participante da pesquisa forma dupla com um estudante que tem nível um pouco mais avançado no que diz respeito ao processo de alfabetização; nota-se bastante afinidades entre eles, assim como trocas de conhecimentos e ajuda mútua, visto que ele é um aluno muito solidário.

Nas atividades em dupla ou em grupo, há uma troca produtiva entre os demais estudantes e a estudante deficiente intelectual que mostra-se interessada em colaborar com todos. São usadas as mais diversas estratégias como jogos em equipe, brincadeiras envolvendo o conteúdo através de canções de roda, atividades de colaboração entre os pares e também nos momentos de socialização das produções onde os alunos com mais experiência formam grupos de ajuda e podem auxiliar a aluna com deficiência.

Para Johnson & Johnson (2001, p. 1) “a aprendizagem cooperativa melhora consistentemente a realização e a retenção, cria relações mais positivas entre os estudantes, e promove saúde psicológica e autoestima dos estudantes”.

Neste sentido, pela perspectiva de Vygotsky (1997), compete ao professor priorizar o processo interativo dentro da sala de aula com o propósito de assegurar que a aprendizagem ocorra de forma efetiva, lembrando que a simples transmissão de informação não garante que o estudante desenvolva seus saberes.

Ainda segundo Vygotsky (1997), a escola é um espaço no qual circulam condições sócio históricas que produzem e reproduzem as relações sociais, o que torna este ambiente propício ao desenvolvimento do sujeito, uma vez que a aprendizagem é um fenômeno social em sua essência já que permite ao estudante a compreensão e a apropriação de conhecimentos por intermédio da interação com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo buscou-se compreender os desafios e dificuldades nos processos interativos da criança com deficiência intelectual na sala de aula regular com seus colegas de turma e professores.

A análise dos dados obtidos mediante a coleta de dados pelo Roteiro de Observação permitiu concluir que, no contexto pesquisado, o processo interativo necessário para o desenvolvimento da aprendizagem da estudante deficiente intelectual participante da pesquisa acontece de forma plena. A professora promove as adaptações necessárias ao currículo e faz um atendimento individualizado quando necessário; além do mais, os demais estudantes da turma auxiliam a estudante deficiente intelectual nas atividades desenvolvidas, o que muito contribui para o processo de aprendizagem da mesma.

O referencial teórico pesquisado permitiu inferir que a interação em sala de aula é essencial para o processo de construção da aprendizagem de crianças com deficiência intelectual. Diante desta afirmativa, cumpre ressaltar que não é suficiente que os estudantes com e sem deficiência convivam no mesmo espaço; é preciso que ocorra um processo colaborativo de aprendizagem no qual todos se auxiliem. Cabe ao professor da sala sistematizar e orientar este processo.

Para que a aprendizagem ocorra é necessária uma intervenção efetiva do outro. Desta forma, de acordo com a perspectiva de Vygotsky, o convívio escolar em um espaço que favoreça de forma intencional a aprendizagem de todos os estudantes propicia trocas de aspectos cognitivos que possibilitam a aquisição dos saberes.

Cumpre ressaltar que o papel do professor como mediador de todo o processo é de vital relevância, uma vez que compete a ele direcionar a prática em sala de aula, fazendo as intervenções necessárias. Percebeu-se que as adequações realizadas pela professora favoreceram a aprendizagem de todos os estudantes e não só da estudante deficiente intelectual.

Sendo assim, fica evidente que é função do professor, dentro do espaço da sala de aula, organizar sua prática de forma a propiciar momentos de aprendizagem colaborativa nos quais a atividade pedagógica seja pertinente às especificidades de cada estudante, possibilitando, assim, que estes se apropriem de novos saberes.

Também ficou evidente a necessidade de mais estudos e pesquisas com foco na prática do professor em um contexto tão diversificado como é a sala de aula regular e de quais estratégias podem ser utilizadas objetivando a aprendizagem de todos os alunos.

Diante de um cenário escolar no qual muitos professores simplesmente ignoram seus estudantes com deficiência, deixando-os de lado nas atividades ou dando atividades diferentes dos demais estudantes, a professora participante da pesquisa mostrou-se consciente de sua responsabilidade enquanto educadora, inserindo a estudante deficiente intelectual nas atividades propostas. Espera-se que seu exemplo seja seguido e compartilhado. Só assim teremos uma educação de fato inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. (1983). **Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos**. Cadernos de Pesquisa, (45): 66-71.

BATISTA, M. W. . **Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação entre companheiros**. Estudos de Psicologia (Natal), v. 9, n.1, p. 101-111, 2004.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Brasília: Corde, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 01out. 2014

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília : MEC / SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/pcn-esp.pdf>>. Acesso em 15 nov. 2015

CARVALHO. M. de E. **Conhecimento e vida na escola. Convivendo com a diferença**. Campinas: Autores Associados. Ijuí: Unijuí, 2006.

FALCONI, Eliane Regina Moreno; SILVA, Natalie Aparecida Sturaro. **Estratégias de trabalho para alunos com Deficiência Intelectual – AEE**. Disponível em: <https://especialdeadamantina.files.wordpress.com/2014/05/estrategias-de-trabalho-para-alunos-com-di.pdf>. Acesso em 28 out. 2015

JOHNSON, Roger; JOHNSON, David. **Cooperative learning and conflict resolution**. New Horizons for Learning, Seattle, WA 2001.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL M. R. C; **Portadores de deficiência: a questão da inclusão social**. São Paulo Perspec. Vol.14 no.2 São Paulo Apr./June 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 05 set. 2015

RUBSTOV. V. **A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares**. In: GARNIER, C.; BERNARDEZ, N.; ULANOVSKAYA, I. Após Vygotski e Piaget: perspectiva social e construtivista. Escolas russa e ocidental. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SILVA, S. C.; ARANHA, M. S. F. **Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.11, n.3, p. 373-394, 2005.

SILVA, M. A. M. ; GALUCH, M. T. B. . **Interação entre crianças com e sem necessidades educacionais especiais: possibilidades de desenvolvimento.** Intermeio (UFMS), v. I, p. 142-165, 2009. Disponível em:

<http://www.intermeio.ufms.br/revistas/30/30%20Artigo_08.pdf>. Acesso em 05 set. 2015

TUDGE, J. **Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula.** In: MOLL, L. C. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas.** Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

Anexos

Roteiro de Observação

Este roteiro tem como objetivo nortear a observação do pesquisador em sua pesquisa de cunho acadêmico, cujo tema é: As interações das crianças com deficiência em sala de aula: dificuldades e desafios. Assim também objetiva-se a observar as diferentes de estratégias usadas em sala de aula através do trabalho dos professores, bem como suas experiências no sentido de garantir a inclusão de todos os alunos.

Pauta de observação de sala de aula

Nome do professor: _____

Disciplina que ministra: _____

Conteúdo da aula: _____

Data da observação: _____

1- A interação entre os alunos e o conteúdo

- a) O conteúdo é adequado às necessidades de aprendizagem da turma?
- b) As atividades e os problemas propostos são desafiadores e proveitosos para todos os alunos ou para alguns foi muito fácil e, para outros, muito difícil?
- c) Há a retomada de conhecimentos trabalhados em aulas anteriores como um ponto de partida para facilitar novas aprendizagens ou as atividades apenas colocam em jogo o que já é conhecido pela turma?
- d) Os recursos utilizados são adequados ao conteúdo?
- e) Como está organizado o tempo da aula? Foram reservados períodos de duração suficiente para os alunos fazerem anotações, exporem as dúvidas, debaterem e resolverem problemas?

2- A interação entre o professor e os alunos

- a) A professora dá atendimento individual para a estudante deficiente intelectual, auxiliando-a nas atividades?
- b) De que maneira faz isso?
- c) Foi usada mais de uma forma de explicação para o entendimento dos conteúdos em questão incluindo a aluna com deficiência?
- d) As propostas de atividades foram entendidas por todos?
- e) Se necessário o professor explica outra vez e de outra maneira?
- f) As informações dadas por ele são suficientes para promover o avanço do grupo, incluindo os alunos com deficiência?
- g) As intervenções são feitas no momento certo e contêm informações que ajudam os alunos a refletir? Como faz isso?
- h) O professor aguarda os alunos terminarem o raciocínio ou demonstra ansiedade para dar as respostas finais, impedindo a evolução do pensamento?
- i) As hipóteses e os erros que surgem são levados em consideração para a elaboração de novos problemas?

- j) As dúvidas individuais são socializadas e usadas como oportunidades de aprendizagem para toda a turma, incluindo a aluna com deficiência?
- k) A aluna faz perguntas diretamente ao professor ou expõe para o grupo suas dúvidas em relação ao conteúdo?

3- A interação dos alunos com os colegas

- a) A aluna se sente à vontade para colocar suas hipóteses e opiniões na discussão?
- b) Nas atividades em dupla ou em grupo, há uma troca produtiva entre os alunos, incluindo na dupla da aluna com deficiência?
- c) Com que critérios a classe é organizada?
- d) Os alunos escutam uns aos outros?
- e) Os alunos interagem entre si durante a realização das atividades?