

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE APROPRIAÇÃO DA  
LÍNGUA PORTUGUESA**

**SUZI ROSANA MACIEL BARRETO DO NASCIMENTO**

**CASCADEL – PR  
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE APROPRIAÇÃO DA  
LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Área de Concentração Sociedade, Estado e Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, pela discente Suzi Rosana Maciel Barreto do Nascimento como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Lídia Sica Szymanski

**CASCADEL – PR  
2015**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

N198a

Nascimento, Suzi Rosana Maciel Barreto do

O aluno com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental: possibilidades de apropriação da língua portuguesa. / Suzi Rosana Maciel Barreto do Nascimento.— Cascavel, 2015.

143 p.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Lídia Sica Szymanski

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2015

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

1. Psicologia histórico-cultural. 2. Deficiência intelectual. 3. Processos de ensino e de aprendizagem. 4. Língua portuguesa. I.Szymanski, Maria Lídia Sica. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 371.9

469

CIP – NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9ª/965

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

**Autora:** Suzi Rosana Maciel Barreto do Nascimento

**Orientadora:** Maria Lidia Sica Szymanski

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por  
*Suzi Rosana Maciel Barreto do Nascimento* aluna do Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do  
Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestra em Educação.  
Data: 22/05/2015

Assinatura: \_\_\_\_\_  
(orientadora)



COMISSÃO JULGADORA:

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Sueli de Fátima Fernandes



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Carmen Celia Barradas Correia Bastos



## AGRADECIMENTOS

Um momento muito especial neste percurso!

Agradeço à UNIOESTE, que durante muitos dias se tornou a minha casa, local que me acolheu.

À FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA e a CAPES, porque como bolsista deste acordo, recebi incentivo necessário para prosseguir nesta caminhada.

Ao Núcleo Regional de Ensino de Cascavel-PR, por permitir minha entrada neste Sistema de Ensino, estendo o agradecimento a todos que respeitosamente contribuíram para a realização da pesquisa de campo.

Às pessoas que estiveram comigo, me sinto ligada a todas, passamos momentos intensos no período do Mestrado, momentos valiosos para a vida.

Agradeço ao meu esposo Eduardo pelo companheirismo, amor e compreensão incondicionais e pela sua dedicação incansável a mim. Amor, esta conquista é nossa!

À Minha filha Amanda pelo amor e respeito com que nos tratamos, pela nossa convivência, você é uma realidade maravilhosa na minha vida. Agradeço o seu apoio em todas as minhas empreitadas!

Aos meus pais Genecy e Célia, que souberam me dar amor, bons exemplos e ensinamentos. Valorização da minha formação humana, eis aí um desses ensinamentos que nunca me esquecerei!

Aos meus irmãos e sobrinhos, que do Rio de Janeiro, vibram com as minhas conquistas, vocês também são responsáveis por cada uma delas. Agradeço pelo apoio, a distância é um mero detalhe para nós!

Agradeço aos alunos, suas professoras e aos diretores das escolas pesquisadas, pelos momentos que passamos no meio escolar por me alimentarem com suas experiências neste ambiente, por trazerem vida para esta pesquisa.

Agradeço à minha orientadora Maria Lídia Sica Szymanski, por todos os momentos que passamos juntas, pelo carinho, respeito e dedicação com os quais sempre me recebeu, por abrir seu coração e me deixar entrar em sua vida. Considero-a uma amiga muito especial, que com muita responsabilidade esteve comigo nesta conquista!

Aos professores e colegas do Mestrado, pela nobreza dos momentos compartilhados. Aprendi muito com as suas contribuições.

*“Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos que construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.”*

(BAKHTIN, 1992, p.302)

NASCIMENTO, S.R.M.B **O aluno com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental: Possibilidades de apropriação da Língua Portuguesa.** 2015. 143p. Dissertação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 2015

## RESUMO

Este trabalho é resultado de pesquisa de campo, realizada em duas escolas da rede estadual, no município de Cascavel-PR e teve como objetivo investigar o desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual, quanto à leitura e escrita, nos anos finais do Ensino Fundamental, sobretudo, lançando nessa investigação um olhar para esse sujeito, contemplando-o não como produto de uma causalidade biológica, mas em sua totalidade, tal como o é, na concepção de Vygotski (1896-1934) na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Essa perspectiva corrobora para que a prática educativa se desenvolva de forma que as pessoas, com ou sem deficiências, se apropriem do legado cultural, a saber, do conhecimento sistematizado ofertado na escola. A educação que rompe com as restrições, ao ser ofertada, aparece neste trabalho nas contribuições teóricas de autores como Karl Marx, Dermeval Saviani e Newton Duarte. No desvelar das reflexões, outros autores foram sendo convidados ao debate, contribuindo para constatar a possibilidade de um ensino para todos, sem restrições ou acréscimos para este ou aquele grupo social. Por meio de documentos concedidos pelo Núcleo Regional de Ensino, constatou-se 60 alunos com Deficiência Intelectual matriculados, nos anos finais do Ensino Fundamental, nas escolas estaduais de Cascavel-PR. Para a pesquisa de campo, selecionaram-se as duas escolas com maior número de alunos nessas condições, totalizando 22 participantes desta pesquisa. Objetivou-se responder as seguintes questões: Os alunos com Deficiência Intelectual estariam se apropriando da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental de Cascavel? Ou apenas: estar na escola seria uma “conquista formal” de “igualdade” por esses sujeitos? Qual é a concepção de Deficiência Intelectual dos professores de Língua Portuguesa que serve de base para o trabalho em sala de aula do ensino regular? Quais as possibilidades e os limites de aprendizagem, pontuados por professores de Língua Portuguesa, no trabalho com alunos com Deficiência Intelectual? Para que se chegasse aos dados referentes a essas questões, foram utilizados os seguintes procedimentos: questionário e entrevista para as professoras de Língua Portuguesa das duas escolas e um instrumento de avaliação da apropriação do ensino dessa disciplina, para os 22 participantes, composto por quatro textos informativos e com a temática *Animais em extinção*, propostos para que as respostas fossem dadas individualmente e por escrito. Constatou-se com a pesquisa que, embora haja limites, os alunos com Deficiência Intelectual, estão se apropriando do ensino de Língua Portuguesa e essas apropriações aparecem, quando se expressam por meio da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Deficiência intelectual. Processos de ensino e de aprendizagem. Língua Portuguesa.

NASCIMENTO, S.R.M.B Students with intellectual disabilities in the final years of elementary school: ownership possibilities of the Portuguese language. 2015. 143p. Dissertation - State University of West Paraná, Cascavel. 2015

## **ABSTRACT**

This work is the result of field research conducted in two schools of the state, the city of Cascavel, PR and aimed to investigate the development of the student with Intellectual Disability, as reading and writing, in the final years of elementary school, especially, launching this investigation a look at this subject, considering it not as the product of a biological causality, but in its entirety, as is, in the design of Vygotsky (1896-1934) from the perspective of Historical-Cultural Psychology. This perspective confirms that the educational practice to develop in a way that people with or without disabilities, to appropriate cultural legacy, namely the systematized knowledge offered in the school. The education that breaks the restrictions to be offered, appears in this work the theoretical contributions of authors such as Karl Marx, Dermeval Saviani and Newton Duarte. At the unveiling of the reflections, other authors have been invited to the debate, helping to establish the possibility of education for all, without restrictions or additions to this or that social group. Through documents issued by the Regional Education Center, there was 60 students with intellectual disabilities enrolled in the final years of primary education in the state schools of Cascavel-PR. For the field research, we selected the two schools with the most students in these conditions, totaling 22 participants in this study. This study aimed to answer the following questions: Students with Intellectual Disabilities would be appropriating the Portuguese Language in Elementary Education Cascavel? Or only: being in school would be a "formal conquest" of "equality" for these guys? What is the concept of Intellectual Disability of Portuguese Language teachers who serves as the basis for work in the classroom regular education? What are the possibilities and limits of learning, punctuated by teachers of Portuguese, in working with students with Intellectual Disability? In order to come to the data related to these issues, the following procedures were used: questionnaire and interview for the Portuguese-speaking teachers of the two schools and an assessment tool of appropriation of teaching this discipline, for 22 participants, composed of four texts informative and theme endangered animals proposed for the answers were given individually and in writing. It was found through research that while there are limits, students with Intellectual Disabilities, are appropriating the Portuguese language teaching and these appropriations appear when expressed through reading and writing.

**Keywords:** Historic-Cultural Psychology. Intellectual disabilities. Teaching and learning processes. Portuguese Language

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAIDD.....	American Association on Intellectual Developmental Disabilities
AAMR.....	American Association for Mental Retardation
AFR.....	Associação Fluminense de Reabilitação - RJ
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEB	Conferência Nacional de Educação Básica
DI.....	Deficiência Intelectual
FME.....	Fundação Municipal de Educação de Niterói – RJ
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IM.....	Medida de: Idade Mental
LDB.....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC.....	Ministério da Educação e Cultura
MEC/SEESP....	Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial
NRE	Núcleo Regional de Ensino
OIT.....	Organização Internacional do Trabalho
OMS.....	Organização Mundial da Saúde
PDE.....	Plano de Desenvolvimento Educacional
PLP1.....	Professora de Língua Portuguesa 1
PLP2.....	Professora de Língua Portuguesa 2
PLP3.....	Professora de Língua Portuguesa 3
PLP4.....	Professora de Língua Portuguesa 4
QI.....	Quociente de Inteligência
SEED/PR.....	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
TGD.....	Transtorno Global do Desenvolvimento
UERJ.....	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNESCO.....	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNIOESTE.....	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Aspectos referentes à vida profissional das professoras de Língua Portuguesa, escolas A e B.....	70
Quadro 2	Entrevista com as professoras de Língua Portuguesa: escolas A e B.....	73
Quadro 3	Diferença entre o ensino de gramática e a prática de análise linguística.....	102

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Escolas estaduais no município de Cascavel-PR com alunos entre 15 e 24 anos com Deficiência Intelectual em 2013.....	67
Tabela 2: Escolas estaduais no município de Cascavel-PR com alunos entre 15 e 22 anos com Deficiência Intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental.....	68
Tabela 3: Distribuição dos 22 alunos com Deficiência Intelectual das escolas A e B por: Escola, sexo, idade e ano escolar.em 2014.....	69
Tabela 4: Avaliação do trabalho com textos em Língua Portuguesa: Quesitos similares aos propostos nas Diretrizes Curriculares do Paraná para a Educação Básica.....	96
Tabela 5: Avaliação do trabalho com textos em Língua Portuguesa: Quesitos gerados a partir de entrevistas com os alunos com DI, sobre o tema central dos textos.....	99

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráficos 1.1 e 1.2	Participação do aluno com DI em atividades individuais e coletivas conforme a avaliação docente.....	80
Gráfico 1.3	Expressão de opinião no grupo do aluno com DI conforme avaliação docente.....	81
Gráficos 1.4 e 1.5	Solicitação de ajuda do aluno com DI para realizar atividades de acordo com avaliação docente.....	81
Gráfico 1.6	Escolhas do aluno com DI diante de opções conforme avaliação docente.....	82
Gráfico 1.7	Demonstração do uso funcional de conteúdos pelos alunos com DI de acordo com avaliação docente.....	82
Gráfico 1.8	Seguimento da rotina escolar pelos alunos com DI conforme avaliação docente.....	83
Gráfico 1.9	Ações improvisadas pelos alunos com DI para solucionar problemas novos conforme avaliação docente.....	84
Gráficos 2.1 e 2.2	Necessidade de apoio dos alunos com DI para expressão oral e escrita conforme avaliação docente.....	85
Gráfico 2.3	Necessidade apresentada pelos alunos com DI, de mais de uma explicação de acordo com avaliação docente.....	86
Gráfico 2.4	Necessidade de material de apoio pelo aluno com DI conforme avaliação docente.....	87
Gráficos 2.5 e 2.6	Utilização e compreensão do texto escrito pelo aluno com DI conforme avaliação docente.....	88
Gráficos 3.1 e 3.4	Leitura e interpretação oral somente de imagens pelo aluno com DI conforme avaliação docente.....	89
Gráfico 3.2	Leitura de texto consultando vocabulário ou dicionário pelo aluno com DI conforme avaliação docente.....	90
Gráfico 3.3	Escrita de frases pelo aluno com DI conforme avaliação docente.....	90
Gráfico 3.5	Interpretação oral pelo aluno com DI conforme avaliação docente.....	91
Gráfico 3.6	Elaboração de informações de textos curtos pelo aluno	

	com DI conforme avaliação docente.....	92
Gráficos 3.7 e 3.11	Identificação do tema e da finalidade de um texto pelo aluno com DI conforme avaliação docente.....	92
Gráficos 3.8 e 3.9	Relações entre personagens/ ações e tempo/lugar feitas pelo aluno com DI conforme avaliação docente.....	93
Gráfico 3.10	Identificação da atitude de um personagem pelo aluno com DI conforme avaliação docente.....	94

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Produção escrita (situação 1).....	105
Figura 2: Produção escrita (situação 2).....	106
Figura 3: Produção escrita (situação 3).....	107
Figura 4: Produção escrita (situação 4).....	108
Figura 5: Animais em Extinção.....	135
Figura 6: Arara Azul.....	136
Figura 7: Tartaruga Marinha.....	136
Figura 8: Mico-Leão- Dourado.....	137
Figura 9: Animais vítimas do Tráfico.....	138

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>1 O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	24
1.1 O desafio de permanecer no ensino regular e ter acesso ao ensino comum: uma possibilidade de transformar a menosvalia?.....	28
1.2 O direito de estar na escola: a legislação brasileira e o registro dessa possibilidade.....	30
1.3 A década de 1990 e a sua importância para a discussão da inclusão no Brasil.....	37
1.4 A educação especial na perspectiva da educação inclusiva nacional e a particularidade do Estado do Paraná.....	42
1.5 Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental do Paraná.....	46
<b>2 O PSIQUISMO HUMANO A PROBLEMATIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE NATUREZA E CULTURA</b> .....	49
2.1 Compensação: Uma aposta acertiva na força impulsionada pelas condições sociais.....	57
2.2 Ensino da Língua Portuguesa e construção de currículos inclusivos no Ensino Fundamental do Paraná	60
<b>3 O CAMINHO DA PESQUISA</b> .....	67
3.1 Espaço da pesquisa.....	68
3.2 Os sujeitos da pesquisa.....	71
3.2.1 Descrição dos instrumentos de coleta de dados.....	72
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	75
4.1 Aplicação de entrevista com professoras de Língua Portuguesa: Escolas A e B.....	75
4.1.2 Os professores avaliam cada um de seus alunos.....	81

4.2 Apresentação e análise dos resultados obtidos junto aos alunos.....	97
4.2.1 Análise das produções dos alunos à luz das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná.....	97
4.2.2 A realidade material na produção escrita de alunos com Deficiência Intelectual, nos anos finais do Ensino Fundamental.....	106
4.3 Procedimentos de análise a partir das categorias na perspectiva dialética...	113
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>132</b>
Anexo 1 – Parecer do Comitê de Ética.....	132
Anexo 2 - Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo.....	134
Anexo 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE.....	135
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>136</b>
A – Roteiro de entrevista para professores de Língua Portuguesa.....	136
B- Questionário: Conhecendo o aluno com Deficiência Intelectual para professoras.....	137
C- Instrumento de avaliação de leitura e da escrita para alunos com DI.....	140

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa realizada durante o curso de Mestrado em Educação, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, no período de 2013 a 2014, a partir da qual empreendeu-se uma investigação no município de Cascavel – PR, sobre as reais possibilidades de apropriação da Língua Portuguesa por parte dos alunos com Deficiência Intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental, nas escolas estaduais desse município. Considera-se que problemas oriundos de questões referentes à Deficiência Intelectual e ao aporte metodológico educacional que a envolvem, necessitam de uma pesquisa que vá além da aparente causalidade que possa transparecer. Por isso, encontrou-se na Psicologia Histórico-Cultural, uma abordagem teórica, que fundamentou este trabalho, desde a definição do problema exposto até as aproximações com a realidade, na pesquisa de campo e na análise dessas aproximações.

Para explicar os motivos que trouxeram a esse problema de pesquisa necessário é que se faça um retrospecto da vida acadêmica e profissional desta pesquisadora e para tal decidiu-se fazer uma analogia com o fruto, já que este pode representar a realização deste trabalho de pesquisa.

O fruto que hoje se vê teve a sua origem, sua história, que ultrapassa a aparência atual, e se percorrido o seu tempo, chega-se à semente, que o gerou. Esse trabalho é oriundo de inquietações da pesquisadora e a sua imersão na prática educativa, que percorre uma história passível de ser contada, no tempo e no espaço.

O início do Curso de Formação de Professores das Séries Iniciais, década de 1986, teve como cenário o Instituto de Educação Clélia Nanci, município de São Gonçalo – Rio de Janeiro. Como professora das séries iniciais, na escola pública, desde 1989, uma inquietação: algo teria que ser feito, nem todos os alunos aprendiam da mesma forma. Mas a educação proclamada era “para todos”.

A questão ia além da ação da professora e até da escola. Constatação que ganhou força e conteúdos nas discussões realizadas no curso de Pedagogia, entre 1996 e 1999, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ.

Em 2007, já no município de Niterói – RJ, quando de uma necessidade de professor de apoio<sup>1</sup> para alunos com Deficiência Intelectual, concretizou-se a oportunidade de conhecer a realidade da Educação Inclusiva. O aluno com Deficiência Intelectual estava ali, não era só um representante do quantitativo dos alunos com deficiência incluídos na escola, mas dela fazia parte. Participar do currículo desenvolvido naquele espaço, também era seu direito. Esse pensamento impulsionou esta pesquisadora a buscar na formação a chave para abrir essa possibilidade.

Em 2008 o trabalho docente havia sido direcionado para Sala de Recursos Multifuncional. Os cursos promovidos pela Fundação Municipal de Niterói, oferecidos para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, haviam sido concluídos, todos que de alguma forma, tratassem das necessidades apresentadas pelos alunos, para os quais o trabalho docente estava direcionado: Síndromes Genéticas na Escola e Comunicação Alternativa, e outros cursos oferecidos pela Associação Fluminense de Reabilitação (AFR)<sup>2</sup>, como Baixa Visão Estimulação/Intervenção Precoce, Inter-Relações da Pedagogia na Reabilitação.

Mas a busca por respostas para que a inclusão dos alunos não só com Deficiência Intelectual, mas de todos aqueles com os quais se trabalhavam na Sala de Recursos, de fato acontecesse, desencadeou numa especialização *Lato Sensu* em “Educação Especial Inclusiva” em 2009.

Em 2010, o trabalho em Sala de Recursos, que seguia bem com o objetivo de promover o encontro dos alunos com deficiência com o currículo trabalhado na sala de aula comum, resultou em um convite para compor a Coordenação de Educação Especial da Fundação Municipal de Educação de Niterói, trabalho realizado até 2012. Nesse período outra especialização foi concluída: Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação e Reeducação Psicomotora.

---

<sup>1</sup> No município de Niterói – RJ trata-se de um professor especializado que trabalha com alunos com Deficiências: Múltipla, Auditiva, Visual, Física e Neuromotora ou Transtornos Globais do Desenvolvimento, na sala de aula comum, desde que esteja comprovado que o aluno necessite do apoio especializado para ter acesso ao ensino regular. Esse professor se integra à dinâmica da sala de aula comum e facilita o encontro do aluno com deficiência com o currículo desenvolvido naquele espaço.

<sup>2</sup> A Associação Fluminense de Reabilitação (AFR), à época, prestava serviço para a Fundação Municipal de Educação (FME) de Niterói. Os alunos da rede municipal de Niterói com Deficiência Física e Neuromotora, Múltipla, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Deficiência Intelectual, eram atendidos nessa Associação nas diversas especialidades: Terapia Ocupacional, Psicologia, Psicopedagogia e Fisioterapia.

No ano de 2012 houve a mudança para o Paraná, nova realidade, porém mesmas questões pendentes quanto à inclusão de alunos com deficiência no Ensino Regular e acesso ao ensino comum. O que se assemelha e o que se distancia na Educação entre esses estados brasileiros? Rio de Janeiro realidade educacional, aparentemente conhecida por esta autora, um caminho percorrido. Paraná, uma realidade desafiadora a ser investigada no meio educacional. Porém, a mesma Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 rege os dois Sistemas de Ensino, assim como a busca por práticas educativas inclusivas, no discurso instituído: educação “para todos”, isto fortalece a preocupação da escola em ensinar “a todos”. Sendo que, particularmente no Paraná, em 2013, esse discurso tornou-se: “Todos iguais pela educação”.

O ensino comum ou inclusivo, a função social da escola, numa sociedade de classes antagônicas, na qual o “direito” de estar na escola sequer representa o “direito” de acessar o saber historicamente construído, o clássico<sup>3</sup> do saber, porque esse não chega de igual forma para todos, dadas as condições desiguais. Essas pertinências sempre fizeram parte da vida acadêmica e profissional desta pesquisadora. E como para se contemplar o fruto na planta, é certo que estes passaram por um processo de desenvolvimento e também por intempéries, eis que chegou o momento do ingresso no curso de Mestrado em Educação, o que só contribuiu para que as fronteiras do conhecimento fossem alargadas com debates e discussões, numa Linha de pesquisa que oportunizou o encontro de professoras e professores envolvidos com a prática educativa e com todas as suas implicações.

A pesquisa iniciou-se, realizando análise documental no Núcleo Regional de Ensino de Cascavel, que trouxesse informações sobre o quantitativo dos alunos com Deficiência Intelectual, que tivessem chegado aos anos finais do Ensino Fundamental, sobre a distribuição desses alunos pelas escolas estaduais de Cascavel e dos professores de Língua Portuguesa que trabalhavam com eles e ainda sobre o ensino proposto para este trabalho.

Observou-se que, além das Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa, do Paraná (SEED/PR, 2008), são adotados como suporte teórico-metodológico para o trabalho com esses alunos, as Diretrizes da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos (SEED/PR, 2006). Nesse

---

<sup>3</sup> O clássico na escola, segundo Saviani (2003, p.18) “é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir”.

documento, o aluno com Deficiência Intelectual, é nomeado como aluno com “Deficiência Mental” e, portanto, com limitações no processo de desenvolvimento, vinculadas a esta deficiência. Este mesmo documento (SEED/PR/PR, 2006) traz na concepção de currículo, a historicidade necessária em sua construção, o que o tornou relevante para as discussões encaminhadas nesta pesquisa.

Somente à luz de um olhar revolucionário sobre a dinâmica social para romper com a separação entre o discurso, que é legítimo, e a prática que tende a representar a realidade. Esse olhar tornou-se possível quando se buscou nas ideias de Vygotski (1896-1934)<sup>4</sup> um referencial teórico.

Ainda que Vygotski fosse russo, seu período de vida fosse breve e sua realidade espaço/temporal, estivesse distante daquela a que se propôs esta pesquisa, há uma aproximação bastante pertinente entre o autor e a construção das reflexões aqui expostas. Isso ocorreu à luz da constatação de que Vygotski rompeu, em seu momento histórico vivido, com o que estava posto a respeito da pessoa com deficiência, da educação oferecida a ela e do atendimento sob a ótica da reabilitação como prática médica.

Na realidade em que se inseriu esta pesquisa, desejou-se também romper com o que ainda está posto a respeito da mesma temática: a educação da pessoa com deficiência na escola regular. As reflexões aqui realizadas foram no sentido de ruptura com uma concepção limitadora da deficiência, a qual está presente na escola, ainda no século XXI, assim como na sociedade afinada com o pensamento dominante da prática excludente, do acesso restrito aos meios culturais tão fortemente disseminados ainda no presente século. Pensamento este que não limita somente à questão do desenvolvimento escolar da pessoa com deficiência, mas segue limitador para todos os sujeitos que, por condições socioeconômicas encontram-se marginalizados no processo do modo de produção de vida, circunscrito num momento de crise do capitalismo.

Ao propor uma ruptura com a forma dominante de conceber a deficiência, propôs-se conseqüentemente que se vislumbrassem possibilidades no desenvolvimento escolar da pessoa com deficiência, almejou-se por sua natureza

---

<sup>4</sup> A tradução da grafia se dá de acordo com cada idioma. A obra do autor nessa pesquisa está representada pela utilização dos tomos III e V, e estes foram publicados em espanhol. Há ainda outras publicações visitadas, por isso, optou-se então pela grafia: Vygotski, no diálogo com o autor, mas respeitando as formas de grafia de cada publicação.

social, pudessem libertar a prática escolar das amarras de uma visão puramente biológica da deficiência, presa por manuais médicos, os quais apenas descrevem a deficiência, mas não consideram a pessoa com deficiência na sua prática social, com todos os aspectos que a envolvem e que podem transformá-la e serem transformados por ela.

Ao propor essa mudança no “paradigma de compreensão do sujeito”, Vygotski lançou as bases de uma teoria que subsidiaria, por consequência, uma educação, que desde a sua gênese contemplaria o sujeito, em sua totalidade, isto é, em suas dimensões histórico e cultural.

Vygotski estava comprometido com algo grandioso, que era: “[...] construir um novo paradigma de compreensão do sujeito” (GERALDI, 2006, p.14).

Na seção 1 propôs-se analisar a permanência do aluno com Deficiência Intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente nas escolas estaduais do município de Cascavel-PR, as quais apresentam em seu discurso o ideário da educação inclusiva. À luz das ideias de Vygotski, quanto ao desenvolvimento humano em suas dimensões histórico-cultural, confrontaram-se os documentos Declaração Universal dos Direitos Humanos/1948, LDBEN1961, LDBEN/1996, Diretrizes Curriculares do Paraná e Instrução para a Educação Especial, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ 2008, Decretos: 6.571/2008 e 7.611/2011, além da Lei Estadual 17656/2013. Documentos construídos em diferentes esferas de organizações governamentais, em diferentes épocas da história do Brasil e que por isso, refletem também em sua construção, discussões internacionais a respeito do tema direito/igualdade. Tais discussões impregnam as escolas nos distintos tempo/espço analisados.

Considerou-se ainda o que os documentos trazem de contribuições efetivamente, para a educação dita “para todos”, expressão curiosamente utilizada, em diferentes ocasiões, numa sociedade, na qual perdura a divisão em classes e os grupos isolados, com uma tendência a um histórico de exclusão, maior do que a prática inclusiva. É característica do discurso dessa mesma prática social, legitimar o direito ao acesso à escola, à permanência de todos os grupos, ainda que seja somente o direito descrito na legislação. Porém, o mesmo, não se pode dizer da apropriação do saber sistematizado, porque ainda que haja a construção de

currículos ditos “inclusivos”, faz-se necessário que a prática educativa busque caminhos para que se efetivem as formas de apropriação do saber sistematizado, sem restrições.

Nessa perspectiva, tornou-se fundamental ainda revisitar autores como Marx e Saviani, os quais permitiram o diálogo com respeito à prática social em uma sociedade de classes e a realidade educacional dessa sociedade, com destaque para a função social da escola, as reais possibilidades de apropriação da Língua Portuguesa e os fatores que envolvem a permanência do aluno com Deficiência Intelectual nas escolas de ensino regular.

A seção 2 traz a problemática da Deficiência Intelectual, bem como suas implicações para a compreensão do processo de desenvolvimento da pessoa com essa deficiência. O que muda e o que permanece com a simples mudança de termo, de Deficiência Mental para Intelectual? Seria uma mera mudança de rótulo ou, até nessa mudança de rótulo, vê-se uma alternativa, que pode representar uma possibilidade de rompimento com a visão deficitária da pessoa com deficiência diante dos desafios do desenvolvimento humano?

Ainda na seção 2 buscou-se nas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, em autores como Vygotski e Leontiev, a compreensão do psiquismo humano, das funções psíquicas superiores, do pensamento e da linguagem e a relação desses conceitos com o movimento dialético entre natureza e cultura, no exercício de localizar o indivíduo na sua ação humana, a partir das suas apropriações culturais mediatizadas pelas condições históricas e materiais.

Na seção 3, os caminhos enveredados pela pesquisa revelaram o embate travado entre o “humano”, o “histórico” e “cultural”, categorias trabalhadas por Vygotski e a concepção limitadora da pessoa com deficiência, quanto às suas apropriações culturais. Os dados mostraram que essa concepção ainda se encontra presente nas duas escolas do município de Cascavel – PR selecionadas para a pesquisa de campo. Esse embate pôde ser percebido também, a partir da análise das observações de situações no meio escolar, proposta na seção 4, que envolveram os alunos com Deficiência Intelectual e de conversas com professoras de Língua Portuguesa e de Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, as quais trabalham com esses alunos.

Buscou-se, com esta pesquisa, analisar quais as possibilidades de apropriação do ensino comum pelo indivíduo com Deficiência Intelectual que frequenta os anos finais do Ensino Fundamental. Levando-se em consideração a realidade espaço/temporal distante entre os alunos e professoras participantes da pesquisa e Vygotski, foi possível aproximar sua perspectiva revolucionária, rompendo com os limites impostos pela deficiência, e abrindo alguma possibilidade de superação dessa condição.

Ao contemplar o ensino de Língua Portuguesa, procurou-se responder a questão central desta pesquisa - Os alunos com Deficiência Intelectual estariam se apropriando da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental de Cascavel? Ou apenas: estar na escola seria uma “conquista formal” de “igualdade” por esses sujeitos?

Buscou-se analisar as possibilidades de apropriação da Língua Portuguesa que surgiram da realidade material apresentada, qual seja, o aluno com Deficiência Intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental. As respostas foram dadas por professoras e alunos ora limitados pela condição dada historicamente, incapacitante da deficiência, ora intrigados em reagir frente à possibilidade de superação dessa condição.

Em síntese, na presente dissertação objetivou-se também responder às seguintes questões:

- Qual é a concepção de Deficiência Intelectual presente neste contexto, que serve de base para o trabalho dos professores em sala de aula comum?
- Quais são as possibilidades e os limites de aprendizagem, pontuados por professores de Língua Portuguesa, no trabalho com alunos com Deficiência Intelectual?

Na realidade que se apresentou, pode-se dizer que os alunos com Deficiência Intelectual das escolas estaduais do município de Cascavel-PR, apropriam-se da Língua Portuguesa por meio do trabalho em sala de aula comum e aquele desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, de forma complementar.

## 1 O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Já nas primeiras décadas do século XX, Vygotski postulou que a educação da pessoa com deficiência não deve ser diferenciada daquela ofertada às demais pessoas. De acordo com o autor, a pessoa com deficiência pode desenvolver habilidades de maneira semelhante às demais pessoas, assim como assimilar conhecimentos. No entanto, enfatiza a necessidade da busca de métodos e procedimentos para se chegar ao desenvolvimento de cada habilidade e conhecimento pretendidos. Ou seja, a concepção de deficiência e a proposta de trabalho com o conhecimento precisam estar afinadas e promoverem o encontro das atividades educativas com as necessidades escolares do aluno com deficiência. Isto irá fazer toda a diferença para a apropriação de um determinado conhecimento por este aluno.

De acordo com Vygotski, o desenvolvimento da pessoa com deficiência segue um percurso semelhante àquele percorrido por quem não apresenta uma deficiência, pois com a deficiência estão as forças que promovem o desejo de equilibrá-la. O defeito é orgânico, isto é biológico, mas a forma como a pessoa com o defeito ou com a deficiência se relaciona com o meio social, é cultural. Quanto ao aparato psíquico<sup>5</sup> da pessoa com deficiência, Vygotski destaca a contribuição de Adler<sup>6</sup>, de acordo com a qual, os órgãos e funções deficientes do indivíduo o impulsionam para que tenha um desenvolvimento elevado, no seu processo psíquico.

A. Adler (11) y su escuela fundamentan su sistema psicológico en la teoría de los órganos y funciones deficientes, cuya insuficiencia estimula constantemente el desarrollo elevado. El sentir de los defectos de los órganos –según las palabras de [...] Adler- es para el individuo un estímulo permanente para el desarrollo de la psique (VIGOTSKI, 1997 p. 25).

---

<sup>5</sup> Segundo a concepção vygotkiana, a essência do desenvolvimento cultural, ocorre quando o que estava em si foi manifestado por outros e voltou para si, isto é, o que é interno já fora externo.

<sup>6</sup> Alfred Adler, psicólogo austríaco (1870-1937) cuja teoria, valoriza o meio social e ressalta a preocupação contínua do indivíduo em alcançar objetivos preestabelecidos, determinantes básicos do comportamento humano.

De acordo com as contribuições expostas, pode-se concluir que não se deixa de dar respostas satisfatórias, interessantes, elaboradas e de acordo com as exigências do meio social, apenas porque se tem uma deficiência, mas sim porque as respostas ainda não foram trabalhadas para este fim.

A pessoa que não responde às exigências culturais da sociedade em que vive pode não ter sido instrumentalizada para isto. Ou seja, o seu aparato psíquico pode não ter se desenvolvido para responder às exigências do meio. No entanto, essa reação conflituosa provocada pelo desejo de cumprir tarefas e a aparente impossibilidade provocada pela deficiência, pode ser para Vygotski, o ponto de partida para o desenvolvimento das forças psíquicas que irão alavancar o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Isto porque, ainda que a deficiência aparentemente seja considerada uma perda, uma diminuição funcional de algum órgão, há a lei da compensação ou supercompensação, que funciona como uma reversão, na qual o sistema nervoso central e o aparato psíquico dessa pessoa entram em ação, transformando aquilo que parecia perda em ganho, pois outro órgão, impulsionado pela necessidade de responder ao meio exterior poderá suprir aquele órgão inexistente ou que sofreu diminuição funcional.

Si algún órgano, debido a una deficiencia funcional o morfológica no logra cumplir por completo sus tareas, entonces, el sistema nervioso central y el aparato psíquico del hombre, asumen la tarea de compensar el funcionamiento deficiente del órgano. [...] Al entrar en contacto con el medio exterior surge el conflicto provocado por la falta de correspondencia entre el órgano o la función deficiente y las tareas que tienen que cumplir, lo que conduce a una alta posibilidad de enfermedad o de mortalidad. Este mismo conflicto origina elevadas posibilidades y estímulos para la compensación y la supercompensación. De esta manera el defecto se convierte en el punto de partida y en la fuerza motriz principal del desarrollo psíquico de la personalidad. El defecto establece el punto del objetivo final hacia el cual tiende el desarrollo de todas las fuerzas psíquicas y ofrece una orientación al proceso de crecimiento y de formación de la personalidad (VIGOTSKI, 1997, p. 25 - 26).

Vygotski pontua que, neste caso, sistema nervoso central e aparato psíquico corroboram para que a deficiência se transforme em uma força que alavanque o desenvolvimento psíquico, resultando ainda numa conduta favorável para esse desenvolvimento, que seria uma conduta ilimitada, pela qual não se esperava, por isso, atípica.

[...] junto con el defecto orgánico están dadas las fuerzas, las tendencias y los deseos de vencerla o equilibrarla. [...] Entretanto, justamente estos deseos transmiten la peculiaridad al desarrollo del niño con defecto y originan las formas creadoras, infinitamente diversas y a veces muy caprichosas del desarrollo, iguales o semejantes a las que observamos en el desarrollo típico del niño normal (VIGOTSKI, 1997 p. 27).

Diante das contribuições vygotskianas a respeito do desenvolvimento impulsionado pela deficiência e do postulado de Adler, sobre a lei da compensação, há de se destacar que a deficiência é uma situação que surge, porque há um conflito social que se instala, isto é, se foi detectada a deficiência, é porque também se considerou a não deficiência ou normalidade. Essa constatação aparece no meio cultural, a partir do grupo em que a pessoa se insere, na medida em que esta pessoa se dá conta de que não consegue realizar algumas tarefas completas, as quais outras pessoas conseguem realizar.

O fato de dar-se conta de que lhe falta alguma função orgânica poderá contribuir para que o seu aparato psíquico seja posto à prova e surjam assim outras formações, estabelecidas como reações à deficiência. Há também quem se dê conta da própria deficiência, da impossibilidade de realizar algumas tarefas e não reaja às exigências do meio cultural, o que configuraria nessa pessoa um sentimento de menos valia<sup>7</sup> da sua condição de produzir, para atender às exigências culturais.

Para Vygotski, entretanto, quando a base do desenvolvimento da pessoa com deficiência está firmada no postulado de Adler, na compensação e na supercompensação, esse sentimento de “menos valia”, de poder menos, diante das exigências culturais pode ser dialeticamente transformado.

es decir, de las aspiraciones psíquicas a la compensación, es tan universal que sobre su base es posible plantear la ley psicológica fundamental acerca de la transformación dialéctica de la minusvalía orgánica a través del sentimiento subjetivo de la minusvalía en la tendencia psíquica hacia la compensación y la supercompensación (VIGOTSKI, 1997, p. 27-28).

Para a pessoa com deficiência, ser desafiada a reagir às exigências do meio cultural é tão importante, que tais exigências se confundem com a sua própria gênese humana, pois como diz Duarte,

---

<sup>7</sup> Menos valia da pessoa com deficiência em Vygotski, é um sentimento resultante do conflito psíquico gerado pela existência de um órgão deficiente, que não reage às exigências do meio externo.

As características do gênero humano não são, porém, transmitidas pela herança genética, porque não se acumulam no organismo humano. As características do gênero humano foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico, através do processo de objetivação, gerado a partir da apropriação da natureza pelo homem. A atividade humana, ao longo da história, vai construindo as objetivações, desde os objetos [...], bem como a linguagem e as relações entre os homens, até as formas mais elevadas de objetivações genéricas, como a arte, a filosofia e a ciência. Cada indivíduo tem que se apropriar de um mínimo desses resultados da atividade social, exigido pela sua vida no contexto social do qual faz parte (DUARTE, 1993, p.40-41).

Esta contribuição de Duarte para a problematização da pessoa com deficiência na escola regular é o pressuposto de que esta escola, na perspectiva da educação inclusiva, tem a função social de constituir-se num espaço propício, para que a pessoa com deficiência frequente e se aproprie dos conteúdos ali ensinados. E possibilita destacar que, as situações de conflito entre: o que seja deficiência ou não deficiência, ensino comum ou ensino especial são próprias deste espaço escolar.

As situações de conflito estabelecidas são responsáveis por contrapor dois espaços, o da escola comum e o da escola especial. Num espaço, a pessoa com deficiência seria exposta ao ensino comum e sua condição de deficiência seria desafiada à apropriação de formas mais elevadas de “objetivação”, isto é, independentemente de suas condições orgânicas, esta pessoa seria desafiada a buscar o que está fora dela, por exemplo, os conteúdos produzidos e valorizados pela atividade social. Este seria o espaço da escola comum. No espaço da escola especial, que não é objeto de estudo desta pesquisa, não haveria essas situações de conflito, porque todos os indivíduos teriam uma deficiência e o ensino ali promovido ocorreria segundo as condições orgânicas desses indivíduos e não por estabelecer alguma relação com o aparato cultural valorizado no meio social do qual faz parte.

Com base nas contribuições vygotskianas é chegado o momento de se pensar sobre o futuro escolar do aluno com Deficiência Intelectual, mais especificamente, no seu futuro/presente, enquanto aluno dos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas estaduais do município de Cascavel – PR, as quais desenvolvem um trabalho, baseado no ideário inclusivo, no qual os alunos com

alguma deficiência são matriculados, frequentam o mesmo espaço escolar e compartilham do mesmo ensino com os alunos que não apresentam deficiências.

A subseção, a seguir, reflete sobre a importância da pessoa com deficiência responder às exigências culturais do seu tempo.

### 1.1 O desafio de permanecer na escola regular e ter acesso ao ensino comum: uma possibilidade de transformar a menos valia?

Apoiando-se no pressuposto vygotkiano de que a pedagogia especial deve estar diluída na atividade geral da criança, constituiu-se como questão nesta pesquisa investigar quais as possibilidades de apropriação da Língua Portuguesa dos alunos com Deficiência Intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental, tendo em vista que este ensino é proposto para esta etapa de ensino e no âmbito da escola regular, e, portanto, se lhes é possível, transformarem dialeticamente a situação de “menos valia” orgânica diante do conflito gerado pela sua inserção e participação nesse espaço de aprendizagem.

De acordo com Vygotski (1997, p.5) “decididamente todas las particularidades psicológicas del niño con defecto tienen como base no el núcleo biológico, sino el social”. Isto é, em momento algum o autor descarta a possibilidade de que também a pessoa com deficiência prossiga em seu desenvolvimento cultural, e que as “particularidades psicológicas” que lhe dizem respeito por serem geradas no meio social, necessitam serem trabalhadas nesse meio, que é histórico, é social e forjado culturalmente, por humanos. Não seria o aspecto puramente biológico, que definiria se uma pessoa tem ou não condições de se desenvolver culturalmente. A forma como a sociedade, da qual ela participa, se organiza, definiria essas condições.

As discussões das contribuições de Vygotski, principalmente, no sentido de que o aluno com deficiência seja capaz de se desenvolver em seu processo de aquisição dos conteúdos escolares da escola comum, ganharam força em encontros e conferências mundiais que tratavam da educação e inclusão de alunos com deficiência nos sistemas regulares de ensino. As ideias do autor estiveram presentes nesses encontros, desde o final do século XX, continuam sendo de grande valor, no

século XXI e sempre que se objetiva ampliar o conhecimento acerca do desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência, busca-se em Vygotski, um autor de referência.

Cabe esclarecer que a educação ofertada à pessoa com deficiência, nem sempre seguiu esse percurso inclusivo, nem tampouco observou ou valorizou as contribuições vygotskianas com respeito ao desenvolvimento escolar da pessoa com deficiência. De acordo com o que se pode compreender, a partir das contribuições de Vygotski e da Psicologia Histórico-Cultural, não basta uma concepção mais otimista de educação voltada para o aluno com deficiência, se esse aluno continuar no espaço escolar, somente a mercê da pedagogia especial.

O aluno com deficiência não frequenta a escola só para estar com os demais alunos ou estar num ambiente social. Isso seria importante apenas como caráter terapêutico, mas o fato dele estar na escola é, sobretudo para aprender, instrumentalizar-se para dar respostas ao meio social. Vygotski fazia duras críticas à educação especial, a qual tinha esse caráter puramente terapêutico empregado à organização escolar nas primeiras décadas do século XX, justamente porque a educação ali empregada, não poderia continuar marginalizando o aluno pela sua deficiência, mas,

la educación especial debe ser subordinada a lo social, debe estar coordinada con lo social, fusionada orgánicamente con lo social. Todo ello en objeción a la escuela especial que margina al niño, que lo aísla del medio, de las relaciones con sus coetáneos; a la escuela que no se vincula con la vida y la práctica. En resumen, que aísla al niño de la sociedad, Como parte de la valoración a la escuela especial soviética de entonces, se incluye la crítica a la no coeducación de los niños deficientes, práctica muy propia de la escuela especial en esta época ( VIGOTSKI, 1997, p. 6).

Embora ainda haja escolas especiais, entende-se que, de acordo com o pensamento vygotskiano, somente a pedagogia especial não é suficiente para dar conta do desenvolvimento escolar do aluno com deficiência. Essa concepção sustenta a hipótese dessa pesquisa, na perspectiva de que ao mesmo tempo em que estar no ensino regular, tendo acesso ao ensino comum, pode representar um desafio para o aluno com Deficiência Intelectual, esse desafio ao ser enfrentado poderá trazer à pessoa com deficiência um ganho imensurável ao desenvolvimento de seus processos internos, ou seja, psíquicos, próprios do sujeito.

## 1.2 O direito de estar na escola: a legislação brasileira registra essa possibilidade

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDBEN 4.024/61) foi a primeira Lei a estabelecer as Diretrizes gerais da Educação no Brasil. Com respeito a Educação Especial, este documento já apontava para o que seria futuramente uma proposta de Educação Especial desenvolvida no Ensino Regular. Apesar de utilizar os termos “excepcionais” para se referir às pessoas com deficiência e o objetivo exposto ser o de integração, ao invés de inclusão na sociedade, como é a proposta de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva da década de 1990 aos dias atuais, a LDBEN 4024/61 oficialmente já introduziria a ideia do que seria a Educação Especial no sistema geral de ensino.

### Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Na LDBEN 4024/61, houve a preocupação em mencionar a “integração” das pessoas com deficiência no “sistema geral de educação”. A partir dessa constatação questiona-se: O que acontecia no Brasil de 1961, para que naquele momento em especial, o sistema de ensino brasileiro se organizasse, e de fato houvesse a primeira lei geral referente à Educação e por que esta lei propunha a “integração”, na medida do possível, de pessoas com deficiência neste sistema educacional?

Sabe-se que, para a LDBEN 4024/61 ser aprovada, foram necessários treze anos de debates intensos, em torno de uma questão crucial: a separação entre a igreja e o Estado. Após esse período, a educação seguia vinculada ao Estado e a escola caracterizava-se como laica. Ocorreria em seguida, a criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), antes vinculado ao Ministério da Saúde. E mais tarde, com a LDBEN 4024/61, estados e municípios ganhariam autonomia frente ao MEC, que até então, era o órgão que propunha um modelo educacional seguido tanto por estados, como por municípios.

No entanto, apesar da LDBEN 4024/61 ser sancionada após os debates envolvendo a separação entre igreja e Estado, um fato importante marcou o caminho que culminaria nessa LDBEN, inclusive para que a preocupação com a “integração” de pessoas com deficiência no “sistema geral” de educação estivesse em pauta: o documento de proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que data de 10 de dezembro de 1948. Nesse documento, logo no relatório inicial, há termos indispensáveis para a compreensão do por que a LDBEN 4024/61 menciona a “integração” de pessoas com deficiência ao sistema educacional da época, além de definir a função do Estado para com o direito de “integração” destas pessoas. Essas ideias vinculavam-se às ideias liberais difundidas naquele momento histórico.

O Brasil, no início da década de 1960, estava sob um discurso governamental, cujo tema inclusão social, soava muito bem. Desde o governo Getúlio Vargas, nos períodos de: 1930 a 1945 e 1951 a 1954, momento que antecedeu a LDBEN 4024/61, os projetos que trouxessem o discurso da inclusão social, sob a forma de “integração”, à época, para a discussão, reverteriam para a imagem do país como uma nação promissora no cenário internacional.

Para consolidar tais ideias liberais, é pertinente revisitar o “Estado de Direito” anunciado no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no qual, há termos que se tornam indispensáveis, para a compreensão do Brasil, como um Estado que se configura, pelo seu modo de produção capitalista, na divisão de classes e também compactua de ideias fundamentais do liberalismo, como descritas nesse trecho da Declaração:

Considerando essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo Estado de Direito, para que o homem não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra tirania e a opressão [...]  
Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla,  
Considerando que os Estados-Membros se comprometeram a desenvolver, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos humanos e liberdades fundamentais e a observância desses direitos e liberdades [...] a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, por

promover o respeito a esses direitos e liberdades [...] (ALVES, 2005, p.21).

O modelo de desenvolvimento do Brasil nas décadas que antecederam à LDBEN 4024/61, caracterizou-se como desenvolvimentista o que perduraria no século XXI. A ideologia praticada na política econômica de Estado neste modelo tem como base a industrialização e a ampliação do mercado de consumo. O Estado brasileiro se posiciona com essa ideologia tanto nas políticas sociais, quanto no âmbito das políticas educacionais. Não seria por acaso a presença de categorias como “igualdade; liberdade e direito”, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, assim como na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira:

#### TÍTULO I

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

A “igualdade” e a “liberdade”, categorias importantes naquele modelo seguido pelo Brasil, não deixaram de ser nos dias atuais, argumentos fortes, capazes de mascarar muitas outras ideologias nas políticas sociais e educacionais. Tais argumentos já estavam presentes em Locke, no século XVII, em sua concepção de Estado. Para esse autor embora os homens fossem livres e iguais em seu Estado de Natureza, necessitariam de um contrato social, para regulá-los na sua liberdade e também para lhes garantir à propriedade:

[...] perfeita liberdade para ordenar-lhes as ações e regular-lhes as posses e as pessoas conforme acharem conveniente, dentro dos limites da lei da natureza, sem pedir permissão ou depender da vontade de qualquer outro homem [...]. O estado de natureza tem

uma lei de natureza para governá-lo, que a todos obriga; e a razão, que é essa lei, ensina a todos os homens que [...] nenhum deles deve prejudicar a outrem na vida, na saúde, na liberdade ou nas posses (LOCKE, 1978, p. 35-36).

Está posta a ideia do Estado e também do cidadão, num pensamento, cuja liberdade e igualdade são cerceadas não pela lei da natureza, mas pela lei do conformismo, por meio da qual uns podem ter saúde, liberdade, posses, inclusive educação em detrimento de outros que nada possuem. A tão disseminada “igualdade”, no pensamento liberal, refere-se à igualdade jurídica, o que para Marx, (1983, p.15) seria uma conquista somente perante a lei, pois na realidade, numa sociedade capitalista, com classes distintas, ainda que a igualdade seja promulgada, somente existirá pelas vias formais. Na realidade social configurada no capitalismo, a tal “igualdade entre as pessoas” parece inexistente, pois se as pessoas continuam sofrendo discriminações, a igualdade só aparece no plano das leis.

A Lei Educacional nº. 5.692/71 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN de 1961 propondo o chamado: “tratamento especial” para os alunos superdotados ou com altas habilidades e para aqueles com deficiências: físicas, mentais, alunos em defasagem quanto à idade e a matrícula na série regular. Não se observou com esta alteração, a organização de um sistema de ensino comprometido com o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. Muito pelo contrário, há nesta alteração, principalmente por meio do artigo 9º, com a proposta do “tratamento especial”, a intenção explícita do encaminhamento desses alunos para as classes especiais e também para as escolas especiais. Isto representa um retrocesso com relação à LDBEN de 1961, que promovia o direito à educação, mas no sistema geral de ensino.

Havia no Brasil da década de 1970 a preocupação de criar um órgão gerenciador da educação especial. Esta “gerência”, em 1973, era representada pela criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) na tentativa de promover ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e fortalecia campanhas assistencialistas. Ao fortalecer tais campanhas, este órgão gerenciador, desobrigava o Estado de uma atuação mais ampla, no sentido de um atendimento especializado com organização suficiente para atender às demandas singulares que envolvem cada aluno com deficiência, matriculado no sistema de ensino. Detectou-

se então, a fragilidade deste sistema, pela falta de uma política pública, a qual garantisse o acesso irrestrito à educação nacional.

Em 1978 foi publicada a Portaria Interministerial, nº 186/78, que tinha como objetivo “ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza medicopsicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social” (BRASIL, 1978, cap. I, art. 1º, inciso I). Conforme esta Portaria, em seu artigo 5º,

[...] o encaminhamento de excepcionais para atendimento especializado deverá ser feito com base no diagnóstico, compreendendo a avaliação das condições físicas, mentais, psicossociais e educacionais do excepcional, visando a estabelecer prognóstico e programação terapêutica e/ou educacional (BRASIL, 1978, cap. I, art. 5º).

De acordo com esta Portaria, o atendimento especializado “aos excepcionais” deveria ser feito, baseando-se no diagnóstico, para que a partir de então, o prognóstico fosse estabelecido. Isto é, qualquer ação no âmbito educacional, estava no limiar entre o diagnóstico e o prognóstico, com que fora avaliado o sujeito. Esse atendimento educacional, portanto, limitava-se à integração do sujeito ao meio com um caráter assistencialista.

Com a ausência do Estado nesta demanda social, não garantindo o acesso irrestrito à educação nacional, o que dizer das singularidades que envolvem a aprendizagem do aluno com deficiência? Certamente não havia uma política educacional atuante nesse período, com um atendimento educacional especializado não assistencialista. O assistencialismo, até então, caracterizava a trajetória educacional do aluno com deficiência, além de servir para dificultar a universalização da escola pública. Sim, porque se perdura a discriminação de um grupo de pessoas, no seu direito de acesso e de aprendizagem, no âmbito escolar, não se pode afirmar que esta escola seja universal.

Se o objeto desta pesquisa buscou conhecer os meandros da inclusão dos alunos com Deficiência Intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental no município de Cascavel-PR e a sua apropriação da Língua Portuguesa, tornou-se pertinente investigar que “igualdade de condições” está posta no sistema educacional em questão, que promove a apropriação do ensino da Língua Portuguesa para todos os alunos. Considerando nesta investigação que a função

social da escola, seria de uma instituição, cujo papel é de socializar o saber sistematizado.

[...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (SAVIANI, 1997, p. 19).

O saber sistematizado nesta pesquisa é aquele referente à Língua Portuguesa. Os alunos com Deficiência intelectual estariam se apropriando da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental de Cascavel? Ou apenas: estar na escola seria uma “conquista formal” de “igualdade” por esses sujeitos? Seria uma expansão verdadeira de oferta de escola ou uma tentativa de garantir o “direito da pessoa”, mas eliminando o valor da escola em transmitir o saber sistematizado? Saviani alerta para esse perigo:

[...] a expansão da oferta de escolas consistentes de modo a atender a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí, a tendência a secundarizar a escola esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista (SAVIANI, 1997, p.115).

Se a sociedade capitalista “oferta escolas”, que sejam mais do que “instituições de assistência social”. Se os alunos estão matriculados que lhes sejam transmitidos os conhecimentos da forma como a humanidade os tem produzido, ou seja, historicamente. A respeito do conhecimento a ser transmitido aos alunos com deficiência, não há restrições, devem fazer parte de uma “educação comum”, segundo os pressupostos vygostkianos:

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 (VYGOTSKI, 1997, p.65).

Vygotski pontuava a necessidade de contar com conhecimentos especiais para as pessoas com deficiência. Isto porque, há a necessidade, de que o cego possa ter à sua disposição a escrita em Braille, o surdo necessita da Língua de Sinais, e atividades individualizadas são necessárias para a pessoa com Deficiência Intelectual se apropriar do ensino comum. Mas, em momento algum, aponta para uma redução curricular, ou nega a importância do conhecimento elaborado historicamente pela humanidade para a educação também das pessoas com deficiência. Muito pelo contrário, o autor reitera que os recursos necessários às deficiências devem se diluir na “atividade geral da criança”. É importante ressaltar que esta categoria “atividade” para Vygotski tem um significado diferenciado, nada banalizado, como costuma ser utilizada. Não é qualquer ação que representa uma “atividade”, como a descreve o autor, mas uma “ação consciente”. Para realizá-la, nessa perspectiva, a pessoa se utiliza das suas funções biológicas, mas também daquelas produzidas culturalmente.

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, relatar coisas, comparar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VYGOTSKY, 2007, p.52).

Sendo assim, ao se apropriar do uso formal da Língua Portuguesa, utilizando-a em situações, na escola ou fora dela lendo e escrevendo formalmente, o aluno com Deficiência Intelectual, estará sendo instrumentalizado naquilo que a humanidade produziu culturalmente. A “ação consciente”, o “uso de signos” que Vygotski apresenta, resulta numa atividade, a qual muito se assemelha à categoria “trabalho” apresentada por Marx (2001). Isto porque, ainda que essa atividade seja exterior ao homem, é necessário que seja apropriada, para que ele possa, numa relação dialética, fazer dessa apropriação o aprendizado necessário para produzir, ser transformado e transformar suas condições de vida. Essa constatação é muito séria para que seja negada. Para que seja categorizada como “humana”, a pessoa precisa das ferramentas que transformam a natureza e a si mesma. Tais ferramentas não são adquiridas à margem do conhecimento produzido, acumulado e transformado culturalmente. A educação não pode ser negada em sua função

primordial, que é a transmissão daquilo que as relações sociais produziram ao longo da história humana.

O trabalho é antes de tudo um processo entre o homem e a natureza, um processo no qual o homem por sua atividade realiza, regula e controla suas trocas com a natureza. Ele põe em movimento as forças naturais que pertencem à sua natureza corporal, braços e pernas, cabeças e mãos, para se apropriar das substâncias naturais sob uma forma utilizável para sua própria vida. Agindo assim, por seus movimentos sobre a natureza exterior e transformando-a, o homem transforma ao mesmo tempo a sua natureza (MARX, 2001, p. 211).

### 1.3 A década de 1990 e sua importância para a discussão da inclusão no Brasil

Pode-se afirmar que a década de 1990 foi um importante marco para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. O Brasil participou das discussões realizadas à época, em encontros e conferências mundiais, nos quais não ficaria de fora, a formação de professores nessa perspectiva de Educação Inclusiva.

A década de 1990 iniciou com a Conferência de Jomtien, na Tailândia, a qual trazia o tema: Educação para Todos. A partir de então, buscou-se um Plano de Ação, que desencadeasse numa formação de professores que atendesse à inclusão de todos os alunos no ensino regular, independentemente das suas necessidades. Ou seja, os professores, segundo o documento, deveriam estar aptos a trabalhar com o aluno e a suprir suas necessidades, qualquer que fosse a deficiência apresentada. Em seu artigo 3, item 5, que tem como tema “Universalizar o Acesso à Educação e Promover a Equidade”, o documento destaca:

[...] As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (JOMTIEN, 1990).

No seu preâmbulo, o Plano de Ação elaborado em Jomtien faz menção à Declaração dos Direitos Humanos de 1948 ressaltando que já haviam se passado mais de quarenta anos, desde que as nações do mundo haviam afirmado que toda

pessoa tem o direito à educação. Essa menção representa mais uma tentativa de estabelecer metas para a educação, que não tinham sido alcançadas, sobretudo em países como o Brasil, que necessitava e necessita resolver desigualdades e discrepâncias em setores importantes, como é o caso da Educação.

Contudo, para garantir esse “direito à educação” aos alunos com deficiência e corrigir desigualdades educacionais, necessário se faz mencionar uma questão muito importante, que é a formação dos professores para atender a esses alunos. O documento destacava a importância do professor, tal qual a importância da família, e pontuava as condições sociais e de trabalho docente, as quais deveriam ser melhoradas. Essas condições foram traduzidas, mais tarde como programas de capacitação e formação continuada de professores. Ações que, infelizmente, não representam propriamente uma formação adequada, em todas as suas dimensões necessárias, para dar conta das demandas educacionais. Pode-se dizer que, mesmo nos dias atuais, essa formação do professor como uma importante meta dos anos 90, não foi alcançada.

É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente (OIT/UNESCO, 1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a “um enfoque abrangente e a um compromisso renovado”, incluímos as alianças como parte fundamental (JOMTIEN, 1990).

A Política Nacional de Educação Especial, por meio do documento publicado em 1994, caracterizava a educação especial como um processo,

que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino (BRASIL, 1994, p. 17).

A Declaração de Salamanca, de 1994, sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, trouxe importantes contribuições com

respeito à formação do professor para atender às demandas inclusivas da Educação. Esse documento também apontou para a abrangência: “Educação para Todos”, mas enfatizava o respeito às diferenças individuais na prática educacional:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (SALAMANCA, 1994).

Quanto a formação de professores, o documento recomendava aos governos nas diferentes esferas, que garantissem,

[...] no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

E no item treinamento dos professores que trabalhariam na perspectiva da Educação Inclusiva, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) no seu item 39, destacava que o

[...] Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para

que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais.

Apesar de tratar a formação do professor como treinamento, o documento apontava para a possibilidade, de esse treinamento propiciar uma autonomia do professor com relação à sua prática inclusiva. Vê-se, nesse caso, uma série de recomendações ao professor, as quais somente poderiam ser satisfeitas com conhecimento de causa, por meio do estudo sobre as variadas deficiências. Além disso, o professor precisaria contar com o apoio de outras áreas, envolvendo profissionais como da saúde e uma rede de apoio, como especialistas em deficiências. Como exigir do professor que busque caminhos para trabalhar o ensino comum, que avalie os avanços e desafios a serem vencidos pelos alunos com deficiência no sistema regular de ensino, se não houver um mínimo de formação para atender a essas demandas? Seria uma autonomia fictícia. Para evitá-la, a apropriação dos conhecimentos a respeito dos processos inclusivos dos alunos com deficiência na escola regular, deveria ser garantida nas propostas curriculares dos diversos cursos de licenciaturas, que se propõem a formar professores.

Em resposta às discussões provocadas pelas recomendações contidas na Declaração de Salamanca, o MEC (BRASIL, 1994) por meio da Portaria nº 1793, e por considerar importante a necessidade de formar professores que trabalhassem com alunos com necessidades educacionais especiais, estabeleceu “[...] a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais [...]” e recomenda para os cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas, que seja incluída a disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”.

Após recomendações que diziam respeito à estrutura curricular dos cursos, voltados para a formação de professores para atuarem na Educação Inclusiva, o MEC ainda incentivava a que esses professores complementassem seus estudos com estudos adicionais e especializações nessa área.

Além disso, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996) a segunda LDB brasileira, no item III do artigo 59, propõe que o professor para atuar com alunos com necessidades especiais, deve possuir

“[...] especialização adequada em nível médio ou superior, bem como [os] professores do ensino regular [devem ser] capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 9.394/1996, art. 59).

O atendimento educacional especializado aparece, neste documento, como: “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. O documento prevê que este atendimento seja feito “em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, art. 58).

A proposta do Plano Nacional de Educação (MEC, 2000) apontava para a necessidade de integração entre professores da Educação Especial e do ensino regular como uma ação importante para a efetivação da educação inclusiva. Essa proposta reforçava o que já estava previsto no artigo 59 da LDBEN 9.394/1996:

Art. 8. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;

II - condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa (BRASIL, 2000, art. 8).

No Brasil, a partir da década de 1990, procurava-se dar respostas aos assuntos tratados nas conferências e encontros mundiais, nos quais os processos educacionais eram discutidos, não só destacando a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino regulares, nos estados e municípios, como também endossando, e enfatizando a participação dos professores nestas discussões, naquilo que constitui a forma de lidar com as necessidades educacionais especiais de seus novos alunos, aos quais nos anos vindouros seria dirigida essa prática educativa. Desde a década de 1990, considerou-se com muita nitidez, que os professores, no processo de inclusão escolar dos referidos alunos, mais do que em qualquer outro momento histórico, no Brasil, necessitavam estar preparados, isto é definiu-se sua atuação escolar, sob

uma base de muitas atribuições, fundamentada no ideário inclusivo impulsionado na década de 1990.

#### 1.4 A educação especial na perspectiva da educação inclusiva nacional e a particularidade do Estado do Paraná

Os princípios definidos na atual política educacional, que abordam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva foram ratificados pelas Conferências Nacionais de Educação – CONEB/2008 e CONAE/2010, as quais compartilham com o objetivo de,

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Assegurar a inclusão, neste caso, não pressupõe apenas assegurar o acesso ao ensino comum, mas a participação, a aprendizagem e continuidade nos diferentes níveis de ensino de alunos com necessidades especiais. Objetivo norteador de uma política educacional que pretende, pelo menos em seu discurso, romper com barreiras discriminatórias impostas historicamente a esses sujeitos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, desde 2008, reafirmava a educação especial como modalidade de educação escolar, isto significa que deveria perpassar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2008). Na Constituição Federal de 1988, a educação especial já era tratada com esse sentido, pois naquela ocasião, “[...] realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 15).

Nesse sentido o Atendimento Educacional Especializado (AEE) objetiva complementar ou suplementar a formação do aluno e não substituir a escolarização oferecida na escola comum. O AEE tem como funções bem definidas, “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade” ou ainda, disponibilizar “programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, [...] e tecnologia assistiva” (BRASIL, 2008, p. 15-16). Toda a provisão do AEE constituiria, desde então, no suporte obrigatório para o acesso dos alunos com necessidades especiais à proposta pedagógica da escola comum, respeitando as especificidades desses alunos. As atividades do AEE seguem uma proposta de realização no contraturno, na escola ou em centro especializado.

Fica clara, a necessidade da formação dos professores para trabalharem no AEE, a qual em 2007 era ofertada por meio de uma chamada aos professores, para que estes, pela modalidade de Educação à Distância, pudessem buscar esta formação para atuarem com os alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, nem todos os professores que atuavam nos diferentes níveis do ensino comum, foram alcançados por esta formação. Essa diferença na formação de professores que atuam com os mesmos alunos na escola comum, não necessariamente precisa provocar uma dissociação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado, o qual atualmente trabalha em Sala de Recursos Multifuncional (na própria escola no contraturno da classe comum) e o professor que atua em sala de aula comum.

Em decorrência da diversidade de formações do professor que presta o atendimento do AEE e a do professor que trabalha no ensino comum, advindo de licenciaturas, poderá ocorrer uma associação nas práticas educacionais desses professores circunscritos num mesmo ambiente, e isso poderá gerar ganhos consideráveis à educação, proclamada inclusiva. Na verdade, a atuação do professor da sala de aula comum necessita do AEE, para o trabalho com a diversidade de alunos e suas especificidades e por sua vez, o professor da Sala de Recursos Multifuncional, portanto aquele que oferece este atendimento especializado necessita inteirar-se das práticas educativas da escola comum, com o objetivo de garantir que os alunos com necessidades educacionais especiais, cheguem aos níveis mais elevados de ensino.

O Decreto nº 6.571/2008, em seu Art. 1º traz esclarecimentos com respeito aos apoios técnicos e financeiros para que o AEE seja ofertado de uma forma mais ampla nas redes de ensino. Conforme este Decreto,

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2008, art. 1º).

Com a Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009, art. 8º) os alunos matriculados em classe comum do ensino regular público que estiverem matriculados também no AEE, serão contabilizados duplamente. De acordo com esta Resolução o AEE poderá ser realizado em instituições especializadas. Ou seja, obriga-se o Estado a cumprir sua função de provedor da educação inclusiva e ainda propiciar condições para que essas instituições prestadoras do serviço do AEE, privadas, tornem-se locais substitutivos da escolarização dos alunos que necessitam deste serviço. O que funciona como um retrocesso nas políticas de educação especial, pois ainda que preste um serviço fundamental como o AEE, local algum deveria substituir a função da escola, que é ensinar.

Já no Decreto nº 7.611/2011, fica claro que apoios técnico e financeiro serão dispensados pelo Estado às instituições privadas sem fins lucrativos, que sejam especializadas em educação especial. De acordo com esse Decreto, o AEE será realizado pelos “sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial” (BRASIL, 2011, art. 9º). Esse Documento de 2011, como o Decreto nº 6.571/2008, apontam para retrocessos na Educação Especial, que abalam conquistas fundamentais, as quais pareciam garantidas como: o serviço especializado não ser substitutivo da escolarização, o ganho de espaço, pelas instituições privadas na oferta do AEE, frente às instituições de ensino públicas, e principalmente pela garantia do financiamento público ao privado, isto é, o Estado financiando instituições privadas.

Trazer para conhecimento, o que diz respeito à provisão de recursos técnicos e financeiros do Estado, enquanto Poder Público, como apresentado, por meio dos

Decretos nº 6.571/2008 e nº 7.611/2011, nesta pesquisa, significa que este fato, não deveria passar despercebido nas discussões que envolvem a escolarização de alunos com deficiência. No caso dos alunos com Deficiência Intelectual, participantes dessa pesquisa, todos recebiam o AEE ofertado em suas próprias escolas, nas Salas de Recursos Multifuncionais. O que de certa forma, constitui um princípio fundamental da educação inclusiva, a educação especial oferecida concomitante à educação escolar, sem ser substitutiva da escolarização do aluno.

Contudo, não há consenso, para que a educação especial se realize na perspectiva da educação inclusiva, o Estado do Paraná, em 2013, sob o pretexto de “Todos iguais pela educação”, sancionou a lei estadual 17656/2013. Demonstrando assim, uma postura contrária ao que deveria acontecer em todo o território nacional, ou seja, que o AEE fosse ofertado na escola comum, no contraturno, na qual o aluno fosse amparado com a dupla matrícula, como previsto na lei nacional.

Ao invés disso, no Paraná, o Decreto nº 7.611/2011, que é nacional, deu lugar a uma lei estadual, 17656/2013, a qual permite aos alunos com necessidades educacionais especiais, serem atendidos e até permanecerem exclusivamente em instituições especiais, sem que a sua matrícula em escola regular, seja obrigatória. Além disso, legitima que essas instituições, ainda que privadas, sejam incorporadas no sistema de ensino, inclusive para serem subsidiadas financeiramente, por políticas públicas.

De acordo com Meletti (2014) esse é um “[...] aspecto a ser destacado sobre a política de educação especial do Paraná, ou seja, [...] a centralidade da iniciativa privada de caráter filantrópico na educação de pessoas com necessidades educacionais”. A esse respeito, a autora ressalta o que diz Saviani, quanto ao lugar e a prestação de serviços das instituições privadas à educação brasileira,

As instituições privadas, em suas diferentes modalidades, integrarão o sistema precisamente como particulares, e é nessa condição que darão sua contribuição específica para o desenvolvimento da educação brasileira. Deve-se entender que, quanto mais autenticamente particulares elas forem, melhor se tipifica sua contribuição própria. Portanto, não cabe travesti-las de públicas, seja pela transferência de recursos na forma de subsídios e isenções, seja pela transferência de poder, admitindo-as na gestão e operação do complexo das instituições públicas que integram o sistema (SAVIANI, 2010, p. 385).

Portanto a particularidade do Estado do Paraná representa um retrocesso para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, pois legitima a segregação e o caráter filantrópico, ambos repudiados na educação inclusiva nacional, ao invés de combatê-los.

Com a lei 17656/2013, destacou-se a particularidade do Estado do Paraná com relação à política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, e nas próximas duas subseções objetivou-se percorrer primeiramente o documento que trata das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (SEED/PR, 2008), mais amplo, para em seguida, resgatar as Diretrizes da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos (SEED/PR, 2006). Este documento refere-se à peculiaridade da inclusão no Estado, não no sentido de retroceder com os possíveis avanços da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, mas aponta para a peculiaridade de: possibilitar que o ensino comum seja acessado pelos alunos com necessidades educacionais especiais, no âmbito da escola regular.

### 1.5 Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental do Paraná

Na esfera das atribuições quanto à atuação do professor para lidar com a totalidade de seus alunos, estão as Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa, do Paraná (SEED/PR, 2008). Este documento descreve de onde vêm os alunos da escola, quais suas referências sociais e culturais e esforça-se por definir os sujeitos, para os quais esse ensino se destina:

[...] Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar.

Neste caso, tenta-se enfatizar no sujeito, suas particularidades, relacionando-as à dimensão histórica e social. Contudo a compreensão de mundo e a participação nele limitam-se pela possibilidade do próprio sujeito. Isto é, numa sociedade como a brasileira com condições sociais diversificadas entre os sujeitos, fica bem claro, que

a escola é para todos, mas as oportunidades de acesso aos meios culturais são diretamente proporcionais a essas condições. Sendo assim,

Ao definir qual formação se quer proporcionar a esses sujeitos, a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade. Por isso, as reflexões sobre currículo têm, em sua natureza, um forte caráter político. Nestas diretrizes, propõe-se uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos (SEED/PR, 2008, p.14).

Na dimensão do conhecimento, as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (SEED/PR/PR, 2008, p. 20) propõem que o currículo da Educação Básica ofereça ao estudante uma formação: “[...] para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo”. Essa dimensão é fundamental para o ensino de Língua Portuguesa, porque por meio do ensino da Língua, a pessoa terá acesso à palavra, tal como valorizada pela sociedade de seu tempo, ou seja, no seu uso formal.

No entanto, há de se ter o cuidado para não cair no distanciamento entre discurso e ação, pois a realidade brasileira mostra que as desigualdades de acesso e apropriação do ensino formal continuam tão fortes, que tornam o discurso: “educação para todos”, presente em todos os documentos legais de acesso à educação, um tanto vazio ou irreal. Essa distância entre o discurso e a ação, interfere severamente na ação também dos professores de Língua Portuguesa, quando no interior de suas práticas cumprem um currículo que, por melhor intencionado, permanece somente no nível do discurso.

O que seria possível então por meio do currículo? De acordo com Saviani (2003, p. 18) o conceito de currículo pode ser compreendido como uma “[...] organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolar. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”.

Uma vez que as Diretrizes Curriculares do Paraná de Língua Portuguesa se propõem a realizar desta forma o currículo, ou seja, que ele se estabeleça de forma nuclear, intencionalmente voltado a instrumentalizar o sujeito/aluno a se apropriar do ensino da Língua Portuguesa, deve-se esperar que todos os alunos, inclusive os

alunos com Deficiência Intelectual se beneficiem e participem desse currículo, o qual se propõe em seu conceito, “transformador”.

Vygotski apontava para a necessidade de ser estabelecido um currículo comum para todos os alunos, no qual também aqueles com deficiência participassem e, no qual procedimentos da pedagogia especial fossem inseridos, numa base geral, como precisam ser estabelecidos os currículos de quaisquer disciplinas. “[...] esses conhecimentos e essas aprendizagens especiais há que se subordiná-los à educação comum, à aprendizagem comum [...]” (VYGOTSKI, 1997, p.65).

O essencial ao se pensar em currículo é que se pense nele como o núcleo, a razão de ser da escola, porque todas as reflexões, tudo o que se pretende construir na esfera educacional, passa pela base curricular. Ao ser assumido o compromisso de trabalhar o currículo numa “perspectiva histórica e mais humanística” (SEED/PR, 2008, p.14), pressupõe-se também, que o currículo seja trabalhado de forma a não reproduzir as desigualdades presentes nesta sociedade de classes antagônicas, como é a realidade que se apresenta, mas de transformá-las.

O discurso de trabalhar o currículo numa perspectiva histórica e mais humanística leva a refletir sobre a questão: O que ensinar ao aluno com Deficiência Intelectual? Já que a inclusão de alunos com necessidades especiais, no ensino regular é realidade nas escolas estaduais do Paraná, essa questão precisa ser elucidada todos os dias, contribuindo para o salto do discurso para a prática e vice versa.

Trata-se de ensinar tudo o que for necessário para instrumentalizar esses alunos com o saber sistematizado. No sentido de incluí-los, ampliar suas possibilidades, a pergunta a ser feita seria aquela que não categorizasse este ou aquele aluno, mas que os agrupasse, simplesmente alunos, o que ensiná-los? Ainda que esses alunos tenham um diagnóstico de Deficiência Intelectual, conforme o Decreto nº 7.611/2011, em seu art. 2º, “A Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializados voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência [...]” Assim, a modalidade de Educação Especial é parte integrante do ensino regular e, portanto, deveria ter como objetivo promover a real escolarização dos alunos com deficiência.

## **2 O PSIQUISMO HUMANO A PROBLEMATIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE NATUREZA E CULTURA**

Nesta seção serão tratados conceitos chaves da teoria vygotskiana, além de contribuições de Leontiev (1978), necessários para a compreensão do desenvolvimento do homem e seu psiquismo, da apropriação da cultura, como fator constituinte da condição humana, bem como da formação das funções psíquicas superiores, forjadas pelo enfrentamento decorrente da contradição existente entre natureza e cultura, destacada por Vygotski. O movimento dialético entre a natureza e a cultura, constitui-se um campo de estudo fértil, no qual também, se identifica a estruturação do pensamento e da linguagem.

Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, cujos representantes contribuíram na construção desta seção, buscou-se nesta pesquisa realizar uma aproximação entre o conceito atual de Deficiência Intelectual, legitimado pelo aparato legal como apresentado na seção 1, o qual se incorpora à prática educativa investigada, e aos pressupostos desta psicologia.

Pela sua fundamentação histórica e cultural, esta psicologia traz consigo uma concepção de homem social, nem sempre presente nas práticas educativas localizadas no cenário educacional brasileiro. Uma vez compreendida esta concepção de homem e potencializada pelo pensamento e pela ação educativa que se pretende realizar, o legado transformador desta psicologia poderá apontar caminhos que as escolas brasileiras ainda não percorreram, inclusive na oferta de educação para pessoas com deficiência nas escolas regulares.

Acerca do psiquismo humano e de sua origem, Leontiev (1978, p. 153) retoma as hipóteses de Vygotski, as quais ressaltam que “[...] as funções psíquicas do homem são de caráter mediatizado; os processos interiores intelectuais provêm de uma actividade inicialmente exterior [...]”. Assim, o processo interior constitui-se a partir de um conjunto de estímulos exteriores primeiramente, para somente no seu percurso se transformar em uma “ação voluntária”, isto é, totalmente realizada pelo indivíduo, Vygotski chamou esse processo de intrapsicológico. Mas, para analisar a estruturação do psiquismo humano, faz-se necessário compreender que tanto o

processo “interpsicológico”, quer dizer o que está fora, a atividade exterior, como o processo “intrapicológico”, são mediatizados pela apropriação da cultura.

Com respeito à estruturação dos processos psicológicos, conceito fundamental para a compreensão do psiquismo humano, Leontiev (1978, p. 154-155) afirma

[...] a estrutura mediatizada dos processos psicológicos aparece sempre a partir da apropriação por um indivíduo das formas de comportamento que foram inicialmente formas e comportamento imediatamente social. Ao fazê-lo, o indivíduo assimila o nó (estímulo-médio) que mediatiza o processo considerado; este pode ser um meio material (um instrumento), conceitos verbais socialmente elaborados ou qualquer outro sinal. Assim se introduz em psicologia uma nova ideia capital, a tese de que o principal mecanismo do desenvolvimento psíquico no homem é o mecanismo de apropriação das diferentes espécies e formas sociais de actividade, historicamente constituídas.

Ao fundamentar sua prática, considerando que o indivíduo necessita se apropriar dos meios materiais e simbólicos, isto é, “das diferentes espécies e formas sociais de actividade historicamente constituídas”, como propõe Vygotski, reiterado por Leontiev (1978, p.155), a escola dos dias atuais estará contribuindo para promover neste indivíduo um desenvolvimento das estruturas intelectuais, do seu psiquismo, que é por natureza social.

Por consequência, quando a prática educativa, de fato considerar que o desenvolvimento das estruturas intelectuais ocorre mediatizado pela apropriação da cultura, que é uma atividade sócio-histórica, reconhecerá que há no psiquismo, algo que vai além das perspectivas exclusivamente biológicas do desenvolvimento humano. Como se pode ir além de uma concepção limitadora do desenvolvimento humano? Para responder a essa questão, somente uma interpretação fundamentada na historicidade do próprio homem, como a apresentada por Vygotski.

A interpretação de Vygotski a respeito da historicidade da natureza do psiquismo humano será de muito valor no decorrer desta pesquisa, quando se pretende problematizar a Deficiência Intelectual, da forma como é considerada, nos dias atuais e nos espaços escolares brasileiros.

A Deficiência Intelectual antes de 2007, era nomeada como Deficiência Mental, conceito que se associava à “[...] incapacidade caracterizada por limitações

significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais [...]” (AAMR, 2006, p.20). Esse conceito, relacionado à incapacidade da deficiência, elaborado pela *American Association for Mental Retardation* (AAMR), desde a sua fundação em 1876 carregou o termo retardo mental em sua sigla. Somente em 2007 a AAMR extinguiu esse termo e passou a se chamar: *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD).

No Brasil, a Política Nacional de Educação, em 1994, ainda utilizando o termo Deficiência Mental e caracterizava-a por:

[...] registrar um funcionamento intelectual geral significativamente com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (BRASIL, 1994 p.9).

A mudança do termo para Deficiência Intelectual, um pouco mais tarde, teve suas implicações e objetivou referir-se especificamente às limitações do intelecto, e não ao funcionamento da mente como um todo, principalmente para que fossem consideradas as particularidades entre as pessoas com Deficiência Intelectual. Essas alterações ocorreram somente após a década de 1990, quando as conferências mundiais sobre educação inclusiva começaram a ocupar o cenário internacional. Para mudar um conceito que reduz a pessoa à deficiência, é necessário que haja mobilização de diversos setores sociais, querendo a transformação de uma situação constrangedora de generalização de um quadro de deficiência que limita a pessoa e a mantém, como que hermeticamente fechada, impedindo-a de desenvolver suas funções psicointelectuais<sup>8</sup> necessárias ao desenvolvimento como um todo.

Não se nega neste trabalho que exista a Deficiência Intelectual, mesmo porque, a partir dos pressupostos vygotskianos, nos quais se baseiam as reflexões aqui realizadas, o Retardo Mental, termo utilizado na época em que vivia o autor, estava devidamente caracterizado. Mas a diferença da perspectiva vygotskiana

---

<sup>8</sup> Funções psicointelectuais, categoria utilizada por Vygotski, referindo-se às “funções especificamente humanas, formadas no decurso da história do gênero humano” (2001, p. 114).

quanto ao desenvolvimento da pessoa com deficiência, está exatamente em considerá-la em seu potencial criativo e não reduzi-la à incapacidade, como fazem as concepções biológicas.

A Deficiência Intelectual é de difícil diagnóstico, o seu conceito está sendo sempre revisado. A própria Organização Mundial de Saúde (OMS -1980) propunha níveis, classificando o Retardo Mental em leve, moderado e severo, porque associavam a deficiência, à desvantagem social. Só em 2001, esses níveis foram extintos e a pessoa com deficiência passou a ser considerada com funcionalidade global, com relação aos fatores contextuais e do meio. Esta característica da funcionalidade global passa a ser importante na medida em que, no caso da pessoa com Deficiência Intelectual por exemplo, possa ser considerada com condições de participação no contexto da escola regular. No entanto, o fato do aluno com Deficiência Intelectual, que está no contexto da escola participando de um currículo comum, ser considerado com funcionalidade global, pode não representar o rompimento com o isolamento deste aluno provocado por uma concepção incapacitante da pessoa com deficiência, a qual ainda perdura nos ambientes escolares.

Outra definição que pode contribuir para uma visão diferenciada da Deficiência Intelectual, é aquela gerada a partir da Convenção de Guatemala, em 1999. O documento resultante desta Convenção, foi agregado à Constituição Brasileira, por meio do Decreto 3. 956/2001 (BRASIL, 2001). Esse documento refere-se à Deficiência Intelectual como “[...] uma restrição mental [...] de caráter permanente [...] que limita a capacidade [...] causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Nesse caso, consideram-se como causas, e para o agravamento da Deficiência Intelectual, além dos fatores genéticos, os de ordem econômica e também social, o que é importante para a viabilidade de um trabalho no contexto regular de ensino, no qual se construam possibilidades reais de apropriação de conhecimentos também para os alunos com Deficiência Intelectual. Porque se a Deficiência Intelectual for considerada apenas como consequência de fatores genéticos, dificilmente se desenvolverá um trabalho pedagógico que envolva também aos alunos com essa deficiência.

Davidov (1987) ao tratar do desenvolvimento psíquico do homem, destaca a primazia do princípio social sobre o natural e biológico. Esse destaque dado ao

princípio social, evoca a tensão entre natureza e cultura, tensão presente nos pressupostos vygotskianos sobre o desenvolvimento humano e sua relação com a cultura, os quais subsidiam as reflexões desse trabalho.

Como o conceito de Deficiência Intelectual é muito complexo, tem alto grau de historicidade, por isso mesmo sendo variável não deveria ser avaliado apenas com um instrumento invariável como um teste. A dificuldade do estabelecimento de critérios de avaliação da Deficiência Intelectual acaba por produzir uma confusão entre Dificuldade de Aprendizagem e Deficiência Intelectual.

Linhares (2008, p. 48) ainda chama a atenção, para o fato de que: “Na prática, portanto, no grupo de crianças referidas (com Dificuldade de Aprendizagem) [...] podem ser definidas crianças classificadas com deficiências na área intelectual”. Percebe-se então, que a indefinição e mesmo a confusão estabelecida entre Deficiência Intelectual e Dificuldade de Aprendizagem, reside na abordagem dada às duas categorias, e conseqüentemente a avaliação resultante da abordagem pura e simplesmente com base em testes como de QI<sup>9</sup>, não permite uma concepção mais ampla das reais condições do indivíduo avaliado.

Como uma concepção de inteligência gerada a partir de uma abordagem psicométrica<sup>10</sup>, a qual mensura a capacidade mental do indivíduo, transformando-a em um resultado quase que invariável por toda a sua vida, poderá ser útil à vida escolar desse indivíduo? A escola regular em plena preparação para ser inclusiva, não pode pautar seus esforços em uma interpretação invariável, quanto às capacidades do indivíduo. É perceptível que essa abordagem precisa ser revista e modificada. O discurso inclusivo aponta para a capacidade de superação de condições de deficiência, de superação de dificuldades, inclusive de aprendizagem escolar, conseqüentemente seu resultado será uma interpretação variável, quanto às capacidades do indivíduo.

Se o objetivo fosse tão somente evidenciar aquilo que o indivíduo não se apropria ou o máximo que consegue se apropriar, desnecessário seria buscar as

---

<sup>9</sup> Quociente de Inteligência.

<sup>10</sup> Segundo o pressuposto dessa abordagem, [...] cada pessoa é dotada com diferentes capacidades que podem ser mensuráveis por um escore mais ou menos invariável ao longo da vida [...] A concepção de inteligência subjacente a esta abordagem, portanto, considera a inteligência como resultado obtido nos testes, através de medidas de idade mental ou QI que refletem a capacidade ou faculdade mental do indivíduo (LINHARES, 2008, p. 48-49).

contribuições vygotskianas para compreensão da capacidade de superação dos indivíduos com deficiência.

Vygotski, citado por Leontiev (1978, p. 154) afirma que a mediatização do processo psíquico humano tem a sua formação inicial a partir daquilo que o indivíduo se apropria do que foi socialmente construído, levando-se em conta as condições exteriores para esta apropriação e não só o desenvolvimento interno isolado. Isto é, por meio de estímulos externos, mediatizados pelas condições históricas e sociais, forma-se uma estrutura psíquica, que é a base para que o indivíduo tenha consciência de sua ação humana. Compreende-se então, o porquê desses autores estabelecerem um movimento dialético entre a natureza e a cultura para prosseguirem no desvelamento da problemática do psiquismo humano.

Essa hipótese, na tentativa de compor os elementos reflexivos dessa pesquisa acerca do aluno com Deficiência Intelectual e sua apropriação de um currículo comum em Língua Portuguesa, poderá representar uma estreita aproximação com a teoria vygotskiana sobre as condições externas em que ocorre a “mediatização” necessária para a estruturação dos processos psicológicos. A “mediatização”, a que se refere o autor, possibilitaria na problemática desta pesquisa, a apropriação, por parte do aluno com Deficiência Intelectual, da Língua Portuguesa, a qual se constituiria num “instrumento” de mediação, que posteriormente se transformaria em “processos internos” e, portanto, “intelectuais”, possibilitando novas mediações. Acredita-se que se as condições externas favorecem a apropriação de um conhecimento fundamental como é o de Língua Portuguesa, principalmente se estiver elaborado na dinâmica da história e prática sociais, certamente o aluno terá a seu favor, um instrumento que possa orientá-lo a apropriar-se de outros conhecimentos fundamentais para o seu desenvolvimento.

Não se trata, de eleger a Língua Portuguesa como o conhecimento mais importante a ser trabalhado na escola, mas de considerá-la um “instrumento” necessário para apropriação de outros conhecimentos de igual importância, por se tratar do conhecimento da língua enquanto código utilizado pelo grupo social, do qual o sujeito escolar faz parte e principalmente, por considerar que a língua materna já fazia parte da história desse sujeito antes da idade escolar, ainda que não houvesse domínio do código escrito da língua ou utilização da escrita. O ensino escolar então irá potencializar o que o sujeito já possuía como estrutura.

É assim com a apropriação de outras disciplinas, há uma estrutura, que pode ser entendida como desenvolvimento, a qual é ampliada a cada apropriação. Isto é, ao apropriar-se do saber sistematizado seja no campo da linguagem, seja no campo das operações matemáticas, há um ganho considerável para o desenvolvimento do sujeito. E quanto mais o aluno avança em sua escolaridade, maiores são as exigências para que reelabore suas apropriações em processos internos, que Vygotski também nomeia como: “intelectuais”.

Contudo, esses avanços nas aquisições do ensino das matérias escolares não necessariamente ocorrem de uma forma tão tranquila, pois podem acontecer desvios nesse percurso. O fato de estar na escola não garante que o indivíduo reelabore suas apropriações em processos internos. Faz-se necessário então, recorrer à contribuição vygotskiana da Psicologia Histórico-Cultural para compreender o processo interno de reelaboração das apropriações.

É inegável que haja uma contradição entre natureza e cultura, a qual se relaciona estreitamente com o psiquismo humano, quando se observa o movimento das estruturas psíquicas da apropriação de algo construído socialmente e portanto externo ao sujeito, para depois se tornar interno. Para Vygotski, existem funções psíquicas em seu estado natural, denominadas “elementares”, que são as respostas dadas pelo indivíduo ao meio de forma natural, que vão daquelas geradas por meio dos órgãos dos sentidos, reflexos ainda incondicionados, passam pelos condicionados, com o surgimento das percepções e com a maturação do sistema nervoso central. Com os estímulos do meio, o indivíduo já não dá conta da sua realidade somente pelas percepções. É a partir de então, que passa a eleger alguns estímulos, direcionando-lhes uma atenção especial. Mas como trazer à tona, de volta, um estímulo ou objeto da sua realidade que não pode ser visto ou percebido? É o momento em que a memória entra em ação, ela é responsável por trazer de volta o que por algum motivo fugiu à percepção.

Levando em conta que o homem está envolvido com a cultura e que a própria cultura é resultado da atividade humana, essa memória que a princípio era natural, passa a ser complexa, da mesma forma, ocorre com a atenção. Essas funções passam a ser voluntárias. A própria linguagem, um traço importante no desenvolvimento do indivíduo, resulta de funções mais elaboradas. Por exemplo, para ser compreendido no meio cultural, o indivíduo necessita dominar signos e se

utilizar de mecanismos intencionais na linguagem, para atingir esse objetivo. Todo esse conjunto de ações conscientes, controladas e planejadas, faz parte daquilo que Vygotski denominou como “funções psíquicas superiores”, são ações voluntárias, com intenção, controle consciente do comportamento e necessidade de preservação e transmissão da cultura. As funções superiores não superam naturalmente as funções elementares, mas necessitam exatamente da oposição entre a natureza e a cultura para que se desenvolvam.

Dentre as funções psíquicas superiores, destacam-se o pensamento e a linguagem, que pela sua importância exigem uma análise mais aprofundada, principalmente pela sua relação direta com o objeto desta pesquisa.

Para Vygotski (2009, p. 111) “na análise genética do pensamento e da linguagem [...] a relação entre esses processos não é uma grandeza constante [...]” Isto é, esse desenvolvimento ocorre de maneira independente, demonstrando raízes genéticas diferenciadas, nessa relação, há um nivelamento em alguns períodos e um paralelismo em outros. O autor acrescenta que em casos de “retardamento”, lê-se Deficiência Intelectual, essa relação entre: “pensamento e linguagem não é constante [...] mas adquire uma forma específica [...]” Então, o que se pode concluir é que com a pessoa com Deficiência Intelectual, a relação entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, também segue de forma singular.

Quando contribuições, como a de Stern<sup>11</sup>, se propõem a cruzar pontos genéticos da relação entre pensamento e linguagem, minimizando a complexidade genética, existente nessa imbricada relação, Vygotski traz à tona a discussão do “nó” na relação entre o pensamento e a linguagem, que seria o problema a ser resolvido desta relação, cuja solução não é possível, simplesmente atribuindo uma idade específica, por exemplo à criança humana, para que se desenvolva nela esta relação. E elabora as seguintes conclusões a esse respeito, as quais são necessárias na análise, buscando estabelecer relação entre pensamento e linguagem. São elas:

---

<sup>11</sup> Sobre a teoria de Stern, a respeito do pensamento e da linguagem, segundo Vygotski (2009, p.101), este propõe uma “teoria intelectualista, que substitui a via genética real em toda a sua complexidade por uma explicação logicizada.” Cabe ressaltar que, na estruturação da linguagem, não se deveria considerar apenas a lógica do sujeito, isto seria uma concepção metafísica de personalidade, e, portanto, de valor próprio. O estudo da estruturação da linguagem deve considerar a história do desenvolvimento do indivíduo, pois nesta história, a linguagem tem um papel de destaque e se cruza com a natureza social do próprio indivíduo.

1. No seu desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a fala têm raízes diferentes.
2. Podemos, com certeza, constatar no desenvolvimento da fala da criança um “estágio pré-intelectual” e, no desenvolvimento de seu pensamento, um “estágio pré-verbal”.
3. Até certa altura, as duas modalidades de desenvolvimento seguem diferentes linhas, independentes uma da outra.
4. Em um determinado ponto, ambas as linhas se cruzam, após o que o pensamento se torna verbal e a fala se torna intelectual (VYGOTSKI, 2009, p. 133).

Como compreender a história complexa do pensamento humano, sem relacioná-la com a história da linguagem? Essa constatação de impossibilidade de compreensão do pensamento sem a linguagem e vice-versa, enfatiza a conexão entre os dois. No campo cultural, percebe-se por meio da própria cultura, uma forma de ampliação orgânica, na qual ainda que o indivíduo tenha restrições biológicas, como é o caso da pessoa com Deficiência Intelectual, pode se desenvolver tanto no pensamento, como na linguagem. Para Vygotski, é importante salientar, que o desenvolvimento humano não ocorre de forma linear, obedecendo uma sequência ou etapas definidas. As próprias ferramentas culturais, necessárias a esse desenvolvimento, o transformam com muita rapidez, impulsionando o orgânico a se modificar e por conseguinte, a tornar-se cada vez mais social.

## 2.1 Compensação: uma aposta acertiva na força impulsionada pelas condições sociais

No que diz respeito à educação da pessoa com Deficiência Intelectual, Vygotski pontua que possa haver compensação. A compensação pode ser alavancada pelo próprio defeito, resulta então, de um movimento contraditório, no qual o organismo se organiza para que outros órgãos cumpram dupla função, suprindo assim o órgão com defeito ou a situação de deficiência. No entanto, isto não cura a deficiência, o indivíduo não deixa de ter uma deficiência, porque reagiu aos desafios impostos no meio social, mas certamente esta reação proporciona à pessoa com deficiência condições para alavancar o seu desenvolvimento.

Quanto a transformar a situação de deficiência, Vygotski exemplifica o que ocorre quando uma pessoa cega tem nas relações sociais, no pensamento coletivo,

a fonte para o seu desenvolvimento. Diferentemente da pessoa segregada pela deficiência, a pessoa no convívio social, consegue transcender as condições da própria deficiência. Nesse sentido, não se busca na deficiência as causas para um desenvolvimento incompleto, por exemplo, porque para o autor, conhecimento ocorre por apropriação, que por sua vez, se dá nas relações sociais. É claro que a pessoa cega tem dificuldades de mobilidade e de orientação espacial, mas não há comprometimento no desenvolvimento do psiquismo, que se preserva. Como diz Vygotski

El pensamiento colectivo es la fuente principal de compensación de las consecuencias de la ceguera. Desarrollando el pensamiento colectivo, eliminamos la consecuencia secundaria de la ceguera, rompemos en el punto más débil toda la cadena creada en torno del defecto y eliminamos la propia causa del desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores en el niño ciego, desplegando ante él posibilidades enormes e ilimitadas (VIGOTSKI, 1997, p. 230).

Não atribuir à deficiência a causa do desenvolvimento incompleto, já é um salto enorme para a prática pedagógica. Porque quando se oportuniza ao sujeito participar do seu processo de aprendizagem, sem culpabilizá-lo por aquilo que ainda não se completou no seu desenvolvimento, certamente que ele terá mais condições de superar essa dificuldade, a qual será compensada por outro aspecto do desenvolvimento do seu psiquismo. Por exemplo, no caso do aluno com Deficiência Intelectual demonstrar dificuldade em escrever, ao passo que é extremamente competente na atividade de leitura, apreende com facilidade as ideias contidas num texto. Cabe ao professor identificar suas possibilidades na leitura e utilizá-las na superação de dificuldades com a escrita. Há sempre possibilidades de apropriação de conhecimentos e de resolução de dificuldades do desenvolvimento nas relações sociais.

O trabalho com a língua resulta destas relações, não há como ser de outra forma, quem fala ou escreve, é para ser ouvido ou lido. Quanto mais o sujeito aprendiz da língua, for inteirado e participante da prática social e contar no seu processo de aprendizagem com uma intervenção pedagógica que facilite suas apropriações, tanto melhor para o desenvolvimento do seu psiquismo.

O órgão deficiente, no caso da pessoa com Deficiência Intelectual, não é aparente. Para mostrar esta deficiência, a pessoa precisa atuar socialmente, precisa

frequentar a escola, porque trata-se de um ambiente onde ocorrem as relações sociais e as condições históricas, que servem para situar sua deficiência, não no sentido perjorativo da incapacidade, mas para mostrar que desafios podem ser vencidos. Assim, são os mesmos ambientes, nos quais os indivíduos atuam, que oferecem as condições para a superação da situação incapacitante provocada pela deficiência.

Quanto à Deficiência Intelectual, como poderia surgir a compensação? Esta força para Vygotski viria da vontade do indivíduo, pois para o autor a ausência de vontade é que resulta na impossibilidade diante dos desafios que possam aparecer. Quando a falta de vontade se instala, o que no caso do desenvolvimento da pessoa com Deficiência Intelectual é muito comum, dado ao caráter incapacitante que envolve o conceito desta deficiência, somente com um trabalho educativo de resgate desta força, para que ela, a força, se transforme em possibilidades de apropriação na história do desenvolvimento humano.

Ao se constatar a necessidade do resgate de uma força que impulse o desenvolvimento da pessoa com Deficiência Intelectual, há à disposição da escola e do professor algo de valioso, que é a linguagem, a qual atrelada ao pensamento, constitui-se numa fonte rica de apropriações humanas, inclusive considerada, como resultado da força motriz da compensação da Deficiência Intelectual, neste estudo. A linguagem em si, já é uma função psicológica mediadora, importa e muito o que o indivíduo tem a dizer. A linguagem então, é o seu instrumento de comunicação. No entanto, o indivíduo continua a necessitar de formas mais elaboradas desta função para continuar a sua humanização.

É na escola que se ensina a escrever de acordo com a língua padrão, aceita e amplamente divulgada nos meios sociais. O professor que atua na escola, cujo aluno com Deficiência Intelectual, não se apropriou completamente da leitura ou da escrita, é o mesmo professor que tem a capacidade de destacar outras possibilidades deste aluno com relação ao ensino da língua, que o farão superar as dificuldades apresentadas, inclusive por meio do resgate da vontade deste aluno em se apropriar da língua materna em suas diferentes formas.

Este aluno necessita de um motivo para se apropriar da língua como se apresenta na escola. Torna-se então, cada vez mais provável que de posse da tendência psicológica que traz a compensação como força motriz para o

desenvolvimento da pessoa com deficiência, o professor tenha melhores condições de mediar este motivo urgente do aluno e, por conseguinte o seu desenvolvimento.

## 2.2 Ensino da Língua Portuguesa e construção de currículos inclusivos no Ensino Fundamental do Paraná

Como ainda eram necessárias reflexões a esse respeito, em 2006 a (SEED/PR) apresentou um documento, intitulado Diretrizes da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos. Nele estavam contidas reflexões quanto ao aparato legal relacionado à Educação Especial, bem como seu percurso histórico até desencadear na perspectiva da Educação Inclusiva. O documento também contextualizava o Estado do Paraná nas discussões quanto à definição do contingente de alunos com necessidades educacionais especiais, a ser atendido pelo seu Sistema Regular de Ensino, em consonância com as recentes discussões promovidas, tanto em caráter nacional, como resultantes de encontros mundiais.

O aluno com Deficiência Intelectual no referido documento da SEED/PR 2006 aparece como: aluno com “Deficiência Mental”, isto é, pertencente ao grupo “com necessidades educacionais especiais, em caráter permanente”, em função de,

[...] dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, vinculados a distúrbios, limitações ou deficiências, que demandem apoios intensos e contínuos no processo educacional, como é o caso de alunos com deficiência mental, múltiplas deficiências e/ou transtornos de desenvolvimento associados a graves problemas de comportamento [...] (SEED/PR, 2006, p.44).

As Diretrizes da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (SEED/PR, 2006, p. 50) é um documento que se refere ao currículo inclusivo dessa forma:

Entende-se currículo como uma construção social, diretamente ligada a um momento histórico, a uma determinada sociedade e às relações que esta estabelece com o conhecimento. No currículo, múltiplas relações se constituem, explícitas ou “ocultas”, que envolvem reflexão e ação, decisões político-administrativas sistematizadas no órgão central da Educação, e as práticas

pedagógicas desenvolvidas na escola (SACRISTÁN apud SAVIANI, 1998).

Trabalhar o ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva “histórica e humanística”, como é proposto nas Diretrizes, pressupõe que se supere a questão sobre o que ensinar aos alunos com Deficiência Intelectual. Uma vez que estando eles na escola regular, estarão submetidos ao mesmo ensino comum desta disciplina. No entanto, para se trabalhar com o ensino da língua, não basta seguir à risca a proposta curricular de um órgão central responsável por este ensino, é necessário ao professor, conhecer as concepções de linguagem, que estão sendo postas. O que realmente querem dizer determinados termos utilizados pela proposta curricular? O que seria exatamente oferecer ao sujeito uma formação com caráter político, como aparece nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa, do Paraná (SEED/PR, 2008)? Essas questões podem ser esclarecidas no contato do professor com as concepções de linguagem, as quais em distintas situações permeiam sua prática, mas que nem sempre ele se dá conta.

O caráter político empregado na formação do sujeito enquanto usuário da língua materna, neste caso, a Língua Portuguesa, conforme abordado nas diretrizes do Paraná (2008) está íntimamente ligado à concepção de linguagem de autores como Luria (1902-1977) e Bakhtin (1895-1975). Para ambos os autores a cultura se destaca por sua função mediadora na formação deste sujeito. O que dizer da linguagem, do pensamento verbal do sujeito? Esses aspectos e a cultura seriam indissociáveis nesta formação. Conforme pontua Luria

O pensamento que utiliza o sistema da língua, permite discriminar os elementos mais importantes da realidade, relacionar a uma categoria os objetos e fenômenos que, na percepção imediata, podem parecer diferentes, identificar aqueles fenômenos que, apesar da semelhança exterior, pertencem a diversos campos da realidade; ele permite elaborar conceitos abstratos e fazer conclusões lógicas, que ultrapassam os limites da percepção sensorial; permite realizar os processos de raciocínio lógico e no processo deste raciocínio descobrir as leis dos fenômenos que são inacessíveis à experiência imediata; permite refletir a realidade de maneira imediatamente bem mais profunda que a percepção sensorial imediata e coloca a atividade consciente do homem numa altura incomensurável com o comportamento animal (LURIA, 1979, p. 17, 18).

Sendo assim, conforme o sujeito se apropria da cultura que está, numa relação dialética com o seu pensamento, pode expressar-se, tornar verbal o seu pensamento e tecer suas ideias com respeito à realidade vivida. Este sujeito é concebido como ser social e também político, eis aí um ponto fundamental na compreensão do caráter político na formação do sujeito.

A respeito da concretude do pensamento e sua ligação com a realidade material, Bakhtin complementa

[...] pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. Nos dois aspectos finais, a palavra é expressiva mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto de contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Vê-se no caráter político da formação do sujeito, falante de uma língua, e portanto enunciador desta língua, um caminho para a prática docente, tão exigente, que requer de quem ensina, muito mais do que uma posição de mero espectador do desenvolvimento de seus alunos, mas uma tomada de decisão quanto às suas verdadeiras posições ao ensinar. Esse fato faz emergir da prática docente discussões com respeito a: qual aluno/falante da língua se quer formar? Aquele com consciência dos efeitos dos seus enunciados na realidade material ou aquele alheio a esses efeitos, porque sua formação não lhe permite dialogar com esta realidade? De qualquer forma, torna-se claro, que o professor ensina com intenções. Então, a prática docente é carregada de intenções em sua natureza e no ensino da língua, essa natureza política da docência se torna muito palpável. O pensamento enunciado é linguagem, isso é concreto com todas as suas dimensões: enunciado, enunciador e receptor.

Quanto a apropriar-se das normas já estabelecidas na língua, Bakhtin deixa claro que,

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos que construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1992, 302).

Não cabe ao aluno, aquele falante que está sendo ensinado na língua em questão, ser o responsável por construir os seus enunciados, mas é necessário que este aluno se esforce por aprendê-la. Ao ensinar seu aluno, o professor, no exercício da sua prática, se torna responsável por conduzir o encontro do aluno com as normas existentes na língua. Para que haja esse encontro, há a sistematização dos conhecimentos na escola. A humanidade produziu conhecimentos, o aluno se apropria deles e o professor ao conduzir este processo de apropriação do aluno, tem a função de mediador da aprendizagem deste indivíduo. Esta relação está muito longe de ser entre indivíduos passivos, alheios à realidade.

Como o foco dessa pesquisa é o aluno com Deficiência Intelectual e suas possibilidades de apropriação da Língua Portuguesa, sua língua materna, é necessário que as concepções, as quais estão presentes no ensino da língua, sejam tratadas no sentido de identificar possíveis interações entre o aluno, falante/ouvinte/usuário da língua e o ensino desta, nos meios escolares.

Em Vygotski, é possível perceber a interação entre pensamento e linguagem, como algo abrangente que liga o sujeito ao meio cultural. Este sujeito ao apropriar-se da língua, torna-se responsável por este instrumento valioso, utiliza-se dela em diferentes situações, vivificando-a. No entanto, nos meios escolares o ensino da língua, segue por caminhos diversos, nos quais a interação existente entre o sujeito e sua língua se perde ou fica menosprezada. O ensino da língua pode privilegiar um único elemento, como é o caso daquele ancorado no ensino da gramática, que embora tenha sua importância, não abrange toda a complexidade relacionada a este ensino. O ensino da gramática, quando isolado, privilegia uma determinada forma de funcionamento da língua. Nele o sujeito se apropria das regras, tratadas por meio da descrição da norma culta da língua. Como afirma Travaglia

O ensino descritivo objetiva mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona. Fala de habilidades já adquiridas sem procurar alterá-las, porém mostrando como podem ser utilizadas (TRAVAGLIA, 1996, p. 39).

Para Travaglia (1996, p. 39) o ensino descritivo realiza um trabalho com as variedades linguísticas, apresentando-as. Mas este ensino ao apegar-se exclusivamente à norma culta dizendo que “a língua é assim” descrevendo-a tão somente, de forma que, se o usuário fugir ao padrão estabelecido, é considerado errado e estará contribuindo com a degeneração da língua. Este ensino não considera a língua em seu dinamismo, e portanto viva.

O autor ainda pontua que ao trabalhar com a gramática normativa, o professor além de descrever a variedade culta e formal da língua estará “transformando os fatos nela observados em leis de uso da língua, em única possibilidade de uso da língua”.

Ao buscar Vygotski (2009, p.111) como referencial para compreender a relação entre pensamento e linguagem, e isto serve para as reflexões quanto ao ensino da língua materna, chega-se à percepção de que, tal relação “não é uma grandeza constante” e isso tanto para sujeitos, sem deficiências, como para aqueles, no caso, com Deficiência Intelectual.

O ponto onde se deseja chegar com o resgate desse pensamento vygotskiano é que observar somente as leis, no ensino da língua, como única possibilidade de trabalho, poderá trazer um prejuízo imenso, não somente para apropriação do ensino da língua por parte do aluno com Deficiência Intelectual, que necessita ser considerado em sua singularidade, mas também para o sujeito que não apresenta qualquer deficiência, pois também neste caso, seu desenvolvimento, tem a característica de não obedecer a uma “grandeza constante”. Então quaisquer que sejam as características do sujeito em questão, ele estará muito longe de submeter-se a regras imutáveis ou apenas a leis para apropriar-se de um determinado conhecimento.

Sendo assim, conforme Travaglia (1996) existem diferentes abordagens do ensino da língua, que seriam: “ensino prescritivo” ou seja, um ensino baseado em ditames de como fazer, o “ensino descritivo”, aquele que se resume ao funcionamento da língua. Com estas duas abordagens, no entanto, só se pode, no máximo apresentar ao aluno a norma culta da língua e mostrar para ele sua forma e função. Contudo, há ainda, “um ensino produtivo”, cujo objetivo é levar o aluno a ampliar o uso da língua e não só isso, mas ampliar com eficiência a sua capacidade

comunicativa. Vê-se então, com este ensino uma possibilidade de participação do sujeito na apropriação da língua. No entanto, para o autor

[...] tem sido consenso entre os estudiosos das questões ligadas ao ensino de língua materna que o ensino descritivo e o produtivo, sobretudo o segundo, são muito úteis para o aluno, mas que o prescritivo tem sido hipervalorizado e muito mais praticado nas aulas de língua materna em detrimento dos outros dois tipos, causando prejuízos na formação do aluno, em termos do conhecimento linguístico de que disporá em sua vida, sobretudo no que diz respeito à obtenção de uma competência comunicativa mais ampla, que é fundamental para viver melhor. Mesmo porque o ensino prescritivo que tem sido feito não tem conseguido nem mesmo o seu objetivo de levar os alunos a terem uma competência que se considere satisfatória no uso das variedades culta e escrita da língua (TRAVAGLIA, 1996, p.40).

Quanto a escolha do ensino que se pretende, ao ensinar a língua, assim como da abordagem que o embasa, fica claro que há intenção e responsabilidade neste ato, por parte do professor. Por isso, o clamor para que o professor não tome essa decisão sem conhecer que concepção de desenvolvimento humano estará de acordo com o sujeito o qual deseja formar.

Por exemplo, se a concepção levar em consideração o histórico, o cultural na formação do sujeito, de forma alguma o professor irá optar por um ensino que priorize o inatismo, ou seja, a premissa de que o sujeito já nasceu preparado para aprender determinado conhecimento, e seria portanto, passivo no processo de aprendizagem, como se a apropriação do conhecimento, já estivesse determinada geneticamente. Muito pelo contrário, se a base que sustenta a concepção do professor com relação ao desenvolvimento do aluno considerar o caráter político na formação deste sujeito, assim como na prática docente, o histórico e o cultural estarão presentes provocando, tanto na intervenção docente, quanto no desempenho discente, reflexões constantes sobre a função social de cada um desses sujeitos. Quando uma prática pedagógica promove reflexões, ao invés de culpabilizações, avança e muito em sua função formadora.

Nesta investigação, buscou-se na complexidade dos aspectos sócio culturais, e portanto históricos, os quais permeiam a trajetória do desenvolvimento intelectual dos indivíduos (um caminho). Nesta busca, o indivíduo com Deficiência Intelectual, não esteve de fora, mas suas apropriações do ensino comum proposto pela escola regular, sobretudo, o de Língua Portuguesa, nas escolas estaduais de Cascavel-PR,

assim como suas possibilidades e desafios, foram problematizados na próxima seção, que apresenta contribuições da Psicologia Histórico-Cultural.

### 3 O CAMINHO DA PESQUISA

A pesquisa de campo objetivou responder a quatro questões básicas: Os alunos com Deficiência Intelectual têm avançado no processo de ensino e de aprendizagem nas escolas estaduais do município de Cascavel-PR? De quais conhecimentos, na área da Língua Portuguesa, eles se apropriam? Qual é a concepção de Deficiência Intelectual dos professores de Língua Portuguesa que serve de base para o trabalho em sala de aula do ensino regular? Quais são as possibilidades e os limites de aprendizagem, pontuados por professores de Língua Portuguesa, no trabalho com alunos com Deficiência Intelectual?

Para respondê-las, optou-se por envolver alunos e professoras.

Assim, esta pesquisa envolveu 22 alunos com Deficiência Intelectual, cujas idades iam de 15 a 18 anos, matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, em duas escolas (A e B) estaduais do município de Cascavel-PR.

A esses alunos foi aplicado um instrumento de avaliação de leitura e de escrita, a fim de verificar de quais conhecimentos em Língua Portuguesa eles se apropriaram. Os dados coletados foram analisados com base nas Diretrizes Curriculares do Paraná de Língua Portuguesa (SEED/PR, 2008) e complementados por critérios apresentados por autores que são referência para análise da língua: Bakhtin (1895-1975) e Luria (1902-1977) para análise da palavra em seu encontro com a realidade concreta, Travaglia (1996) e Klein (2002) para aspectos da Língua Portuguesa, como o ensino de gramática e interação e a natureza da língua escrita.

Conseqüentemente, as quatro professoras envolvidas eram responsáveis pelo ensino de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental das duas escolas estaduais do município de Cascavel-PR. Realizou-se então no primeiro trimestre de 2014, nas escolas A e B uma série de 1 a 5 encontros com cada uma dessas professoras, de acordo com a disponibilidade de cada docente. Nesses encontros ocorreram entrevistas individuais gravadas e posteriormente, transcritas, investigando a posição dessas docentes quanto à: vida profissional, concepção de Deficiência Intelectual e como os alunos com Deficiência Intelectual se apropriam da Língua Portuguesa. Além de aplicar-se um questionário individualizado, referente aos 22 alunos envolvidos, com três questões: autonomia do aluno com Deficiência

Intelectual, os desafios do aluno e do trabalho docente com a Língua Portuguesa e as possibilidades do uso funcional da Língua Portuguesa por esses alunos.

Ainda, com base nas categorias que emergiram dos próprios dados, num movimento dialético, buscou-se ao analisá-las, confrontá-las com aquelas categorias, constituídas nas relações sociais que se apresentam como: essência-aparência e realidade.

A seguir, esses encaminhamentos serão detalhados.

### 3.1 Espaço da pesquisa

Segundo a literatura voltada à história da educação especial no Brasil, a luta pelo direito à educação, das pessoas com Deficiência Intelectual, é algo muito recente. Estar na escola regular, compartilhando do ensino comum trabalhado nos anos finais do Ensino Fundamental é uma condição que provoca, no mínimo um questionamento: os alunos com Deficiência Intelectual estão se apropriando do ensino comum, especialmente daquele referente à Língua Portuguesa?

Tendo em vista esse questionamento tão pertinente ao estudo proposto, fez-se necessário conhecer a realidade apresentada pelas escolas estaduais do município de Cascavel-PR, que representaram o espaço da pesquisa.

O primeiro passo foi selecionar as escolas estaduais do município de Cascavel-PR a serem envolvidas na pesquisa. A Tabela 1 apresenta a totalidade das escolas que mantinham alunos com Deficiência Intelectual entre 15 e 24 anos. Estas foram as primeiras informações obtidas, por meio do contato com Núcleo Regional de Ensino de Cascavel no ano de 2013.

**Tabela 1-** Escolas estaduais no município de Cascavel-PR, com alunos com Deficiência Intelectual e idade entre 15 e 24 anos em 2013

ESCOLAS	IDADE										TOTAL
	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
C.E. Boaretto Neto		3		1					1		5
C.E. Brasmadeira	1		1	1			1				4
C.E. Mal. Humberto C. Branco	2	2	1	3	1	1					10
C.E. Cataratas	2		1	1							4
C.E. Jardim Consolata	2		1			1					4
C.E. Costa E Silva	1		1	1				1			4
C.E. Eleodoro Pereira	3	4	1			1					9
C.E. Francisco L. Da Silva	2		1	4		1	1		2		11
C.E. Horácio Reis	1	3	1		1		1				7
C.E. Ieda Baggio	8	7	3		2			1			21
C.E. Interlagos	2		1	1							4
C.E. Itagiba	1		1	2							4
C.E. Jangada					1						1
C.E. Jardim Clarito	3		1						1		5
C.E. Jardim Santa Cruz	3	1	1								5
C.E. José Baggio	2			1							3
C.E. Julia Wanderley	2		1	1		1					5
C.E. Juvinópolis	1										1
C.E. Marcos Schuster	3	1	2							1	7
C.E. Marilis	1	3		1					2		7
C.E. Mario Quintana	5	5	2	2		2					16
C.E. Octávio Toso											0
C.E. Olinda	8	5	5	2		2		1			23
C.E. Olivio	1			1							2
C.E. Pacaembu	1	3		1							5
C.E. Pe. Canísio	3	6		1	2	2					14
C.E. Pe. Carmelo	2	3	1		1						7
C.E. Pedro Ernesto	1	1									2
C.E. Reas. S. Francisco				1							1
C.E. Rio Do Salto	1		2	1							4
C.E. São Cristóvão		3	1	2							6
C.E. São João		1	1	1							3
C.E. São Salvador				1							1
C.E. Victório	2	5	1		3	2				1	14
C.E. Wilson Jofre		2	1					1			4
C.E. XIV De Novembro	2	2	1	2		2	1				10
C.E. Santos Dumont											0
<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	<b>60</b>	<b>35</b>	<b>30</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>233</b>

**Fonte:** Núcleo Regional de Ensino de Cascavel, ano de referência 2013.

Após contato telefônico com cada escola, constatou-se que, dessas 37 escolas, apenas oito mantinham matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, totalizando 60 alunos com Deficiência Intelectual, com idade entre 15 e 22 anos, como especifica a Tabela 2.

**Tabela 2-** Escolas estaduais no município de Cascavel-PR com alunos entre 15 e 22 anos com Deficiência Intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental

ESCOLAS	IDADE								
	15	16	17	18	19	20	21	22	
C.E. Brasmadeira	✓		✓	✓				✓	
C.E. Itagiba	✓		✓	✓					
C.E. Jardim Santa Cruz	✓	✓	✓						
C.E. Julia Wanderley	✓		✓	✓		✓			
C.E. Olinda	✓	✓	✓	✓		✓		✓	
C.E. Pacaembu	✓	✓		✓					
C.E. Wilson Jofre		✓	✓				✓		
C.E. XIV De Novembro	✓	✓	✓	✓		✓	✓		
<b>TOTAL</b>	----	----	----	----	----	----	----	----	<b>60</b>

Fonte: Adaptado pela autora

Nas demais escolas, relacionadas na Tabela1, os alunos com Deficiência Intelectual de 15 a 24 anos não relacionados nos anos finais do Ensino Fundamental, estavam matriculados no Ensino Profissionalizante ou no Ensino Médio, e por isso, não correspondiam ao critério desta pesquisa.

As informações obtidas no NRE/Cascavel PR, faziam referência à deficiência apresentada, à idade, e à escola, na qual o aluno estava matriculado. Informações complementares como a etapa do Ensino Fundamental, em que o aluno com Deficiência Intelectual estava matriculado e se este frequentava a Sala de Recursos Multifuncional Tipo I<sup>12</sup>, somente foram obtidas por meio do contato com cada escola. Essas informações que objetivavam complementar as investigações sobre cada aluno com Deficiência Intelectual, ficavam cada vez mais difíceis de serem levantadas, porque são informações desconhecidas no interior da escola, dependem de pessoas informadas sobre cada um destes alunos. É preciso localizar esse aluno na escola, ele tem nome e características próprias em seu desenvolvimento, as quais vão além da informação do quantitativo, concedida pelo Núcleo Regional de Ensino.

Em 2014, efetivou-se a pesquisa de campo, com visitas regulares às duas escolas selecionadas, dentre as apresentadas na Tabela 2, porque apresentavam, como critério, maior número de alunos com Deficiência Intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental, os quais tinham acesso ao ensino comum de Língua

<sup>12</sup> Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, no município de Cascavel-PR, se refere à Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, destinada ao trabalho com a Deficiência Intelectual, TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento) e Deficiência Física e Neuromotora.

Portuguesa e também frequentavam as Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I, no contraturno escolar.

### 3.2 Os sujeitos da pesquisa

A Tabela 3 apresenta a distribuição dos alunos com Deficiência Intelectual, com idade entre 15 e 18 anos, os quais frequentavam as escolas A e B em 2014.

**Tabela 3:** Distribuição dos 22 alunos com Deficiência Intelectual das escolas A e B por: escola, sexo, idade e ano escolar em 2014

Aluno/Escola	Sexo	Idade	Ano Escolar
AA1	F	16 anos	9º ano
AA2	M	16 anos	9º ano
AA3	F	16 anos	9º ano
AA4	F	15 anos	8º ano
AA5	M	15 anos	8º ano
AA6	M	15 anos	8º ano
AA7	F	15 anos	9º ano
AA8	F	17 anos	9º ano
AA9	M	17 anos	9º ano
AA10	M	15 anos	9º ano
AA11	M	16 anos	8º ano
AA12	F	18 anos	9º ano
AB1	M	15 anos	8º ano
AB2	M	16 anos	9º ano
AB3	M	15 anos	8º ano
AB4	M	15 anos	8º ano
AB5	M	16 anos	9º ano
AB6	M	16 anos	9º ano
AB7	F	18 anos	9º ano
AB8	M	17 anos	9º ano
AB9	M	15 anos	8º ano
AB10	M	16 anos	8º ano

**Fonte:** Elaborada pela autora

Os alunos (AA1 a AA12) pertenciam à escola A, e os alunos (AB1 a AB10) pertenciam à escola B. Os alunos com idade superior a 18 anos, que apareciam no

ano de 2013, matriculados no 8º e 9º anos, já haviam ingressado no Ensino Médio ou Profissionalizante em 2014.

O Quadro 1 apresenta alguns aspectos da vida profissional das quatro professoras de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental das escolas A e B.

Quadro 1: Aspectos referentes à vida profissional das professoras de Língua Portuguesa, escolas A e B

Vida Profissional	1 Quanto tempo de atuação como professor?	PLP1: Oito anos de Magistério. PLP2: Cinco anos. PLP3: Mais de 25 anos. PLP4: 25 anos.
	2 Como e porque escolheu o curso em que se graduou?	PLP1 e PLP2 escolheram o curso, pelo desejo de atuarem como professoras. PLP3: Gosto de ensinar, preparar os alunos. PLP4: Não era o curso desejado, mas me apaixonei por dar aulas.

**Fonte:** Elaborado pela autora

### 3.2.1 Descrição dos instrumentos de coleta de dados

Para coleta de dados junto às professoras foi utilizado um roteiro de entrevista (Apêndice A) e um questionário (Apêndice B). Para avaliação dos conhecimentos da Língua Portuguesa apropriados pelos alunos elaborou-se um instrumento de avaliação da leitura e da escrita (Apêndice C).

Buscou-se respeitar os aspectos socioculturais dos indivíduos envolvidos nos caminhos da pesquisa, os alunos com Deficiência Intelectual, bem como das professoras de Língua Portuguesa.

Os documentos disponibilizados pelo Núcleo Regional de Ensino/Cascavel eram referentes às escolas nas quais os alunos estavam alocados e traziam informações quanto à idade de cada um desses alunos e telefone de contato de diretores e professores de Sala de Recursos Multifuncional Tipo I que atendiam a esses alunos.

Fez-se necessário buscar informações sobre o procedimento para lidar com os documentos descritos, e encontrou-se em Gil (2008, p. 50-51) que: “[...] a

pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Os caminhos que a pesquisa pode oferecer são inúmeros e se minuciosamente conhecidos podem ser traduzidos em excelentes resultados para aquilo que se pretende. No entanto, havia a necessidade de se escolher uma abordagem, que pudesse contemplar o objeto estudado. Assim optou-se pela pesquisa quantiquantitativa, a partir da qual, entendeu-se ser possível conhecer qual concepção de Deficiência Intelectual que servia de base ao trabalho das professoras de Língua Portuguesa e ainda, quais as possibilidades e os limites de aprendizagem, pontuados por elas no trabalho com alunos com Deficiência Intelectual. Para essa investigação, realizaram-se entrevistas individuais, no contexto das escolas estaduais selecionadas, com as professoras de Língua Portuguesa, e aplicou-se individualmente um questionário, cujo tema era: Conhecendo o aluno com Deficiência Intelectual.

Para investigar quais conhecimentos, na área da leitura e escrita foram apropriados pelos alunos elaborou-se um instrumento (Apêndice C) que pudesse mostrar o desempenho escolar quanto à leitura, à escrita, à oralidade, mas também que evidenciasse outros aspectos presentes na instrumentalização do aluno por meio da Língua Portuguesa. Neste caso, propôs-se um trabalho com texto.

A abordagem quantiquantitativa, nesta pesquisa, contribuiu para reunir pontos que se complementavam, na tentativa de compreensão da realidade social, a qual é ampla e necessita ser compreendida por meios indissociáveis, isto é, a realidade não é somente qualitativa, nem tampouco pode ser reduzida a aspectos quantitativos. De acordo com May (2004, p.146) ao avaliar os métodos

deveríamos prestar atenção, [...], não tanto aos métodos relativos a uma divisão quantitativa - qualitativa da pesquisa social - como se uma destas produzisse automaticamente uma verdade melhor do que a outra -, mas aos seus pontos fortes e fragilidades na produção do conhecimento social. Para tanto é necessário um entendimento de seus objetivos e da prática.

Quanto à entrevista utilizada na coleta de dados, Gil (1999, p.117) afirma que se trata de “uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de

diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Rosa e Arnoldi (2006, p. 87) destacam as vantagens da entrevista semiestruturada, utilizada com as professoras de Língua Portuguesa, pois permitem

[...] a obtenção de grande riqueza informativa [...] por serem dotadas de um estilo especialmente aberto, já que se utilizam de questionamentos semi-estruturados. Proporcionam ao entrevistador uma oportunidade de esclarecimentos, junto aos segmentos momentâneos de perguntas e respostas, possibilitando a inclusão de roteiros não previstos, sendo esse um marco de interação mais direta, personalizada, flexível e espontânea. Cumprem um papel estratégico na previsão de erros, por ser uma técnica flexível, dirigida e econômica que prevê, antecipadamente, os enfoques, as hipóteses e outras orientações úteis para as reais circunstâncias da investigação, de acordo com a demanda do entrevistado, propiciando tempo para a preparação de outros instrumentos técnicos necessários para a realização, a contento, da entrevista.

Na próxima seção, apresentam-se e analisam-se os resultados obtidos junto aos professores, e a seguir junto aos alunos.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 4.1 Aplicação de entrevista com professoras de Língua Portuguesa: escolas A e B

Nas escolas A e B, a entrevista com as professoras de Língua Portuguesa transcorreu durante a hora atividade, momento em que as professoras estão fora da sala de aula e planejam suas atividades. É um período, que apesar de não estarem com seus alunos, ocupam-se de muitas atividades, o que não facilita outras paralelas como conceder entrevista ou responder questionário, propostos por esta pesquisa. Mas ainda assim, as professoras concordaram, quando foi proposta uma conversa, de professora para professora pesquisadora, para coleta de dados ora apresentados.

O Quadro 2 mostra os assuntos com os quais as perguntas se relacionam e as respostas concedidas pelas professoras das escolas A e B (PLP1, PLP2, PLP3 e PLP4).

**Quadro 2:** Entrevista com as professoras de Língua Portuguesa: escolas A e B

Assunto	Perguntas	Respostas
Concepção de Deficiência Intelectual	3 Conhece a história da Educação Especial no Brasil?  4 Considera a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual nas salas de aula comuns um avanço?	PLP1: Conheço pouco, preciso ler mais. PLP2: Não conheço. PLP3: Não conheço. A sala de aula, não é lugar para esses alunos. PLP4: Fiz especialização em Educação Especial.  PLP1: Considero como uma conquista. PLP2: Acho a inclusão uma coisa boa, mas um desafio para a escola comum. PLP3: Não considero avanço. Deixar o aluno parado na sala, não é avanço. PLP4: A inclusão é um avanço. A sociedade pode progredir, a escola e todos nós podemos avançar com a inclusão.
Apropriação da Língua Portuguesa por parte do aluno com Deficiência Intelectual	5 No ensino de Língua Portuguesa em quais aspectos o aluno com Deficiência Intelectual se apropria deste conhecimento?	PLP1: Esses alunos não participam das atividades como os demais. Na escrita apresentam dificuldades, mas conseguem escrever textos curtos. Com exceção de duas alunas, elas são muito esforçadas, tentam escrever textos mais longos. PLP2: Os alunos com DI são calados, escrevem, mas com muitos erros. PLP3: Esses alunos não fazem as atividades pedidas, estão na sala de aula, não sei por quê. PLP4: Os alunos com Deficiência Intelectual costumam se apropriar melhor da oralidade, do que da escrita, cometem muitos erros.

**Fonte:** Elaborada pela autora

As professoras PLP1 e PLP2 demonstraram em seu discurso, estarem satisfeitas com o curso escolhido e com o fato de atuarem como professoras nos anos finais do Ensino Fundamental. Ao serem indagadas sobre os conteúdos do ensino comum de Língua Portuguesa e a apropriação deste ensino pelos alunos com Deficiência Intelectual, as professoras PLP1 e PLP2 demonstraram preocupação em suas colocações, em alguns momentos desculpavam-se por não conhecerem o suficiente sobre a história da Educação Especial no Brasil, pois era do interesse de ambas: ajudar um pouco mais aos alunos com Deficiência Intelectual na sua apropriação da Língua Portuguesa. Nas duas falas de LP1 e LP2, a falta de tempo, era a causa de não poderem fazer um trabalho melhor com esses alunos, além do desconhecimento sobre a Deficiência Intelectual. Ambas as professoras apontam a dificuldade de participação nas atividades propostas em sala de aula dos alunos com Deficiência Intelectual e na produção do texto escrito desses alunos. Contudo, quando inquiridas sobre quais os aspectos de Língua Portuguesa o aluno com Deficiência Intelectual se apropria, elas não demonstram reconhecer esses aspectos, principalmente porque os alunos escrevem textos curtos e com muitos erros.

Na escola B, somente após três visitas, houve o primeiro contato com as professoras de Língua Portuguesa, as quais têm em suas salas do 8º e 9º ano, os alunos com Deficiência Intelectual. São duas professoras, PLP3 e PLP4.

A professora PLP3, por pouco não desistiu de fornecer informações sobre o seu trabalho com alunos com Deficiência Intelectual, alegou estar sobrecarregada de trabalho e não ter conhecimento de qualquer deficiência, mas aos poucos foi mudando de opinião, desculpando-se e dando indícios de que iria colaborar, embora não concordando que sua entrevista fosse gravada, forneceu informações a respeito do seu trabalho com Língua Portuguesa em uma sala de aula, na qual há alunos com Deficiência Intelectual. PLP3 mostrou-se contra ao fato de que: “esses alunos” (sic), frequentem as salas de aula comuns e sejam expostos ao mesmo currículo que os demais alunos, “esses alunos não têm capacidade de acompanhar os conteúdos trabalhados” (sic). Há ainda na fala da professora um desconhecimento, do que seja Deficiência Intelectual e deixou bem claro que “sente muita pena” (sic).

*“que esses alunos estejam numa sala com os outros, porque os alunos com deficiência vão ficar sempre jogados sem fazer nada, sem interagir, sem falar. A*

*escola comum não é lugar para eles, se bem que há exceções, há alunos com problemas, que são bem esforçados, conseguem aprender, até nos surpreendem, mas isso é muito difícil acontecer” (PLP3, 2014).*

A professora PLP3, até demonstra uma aceitação dos alunos com deficiência, caso perceba uma possibilidade neles de apropriação do conteúdo. A aceitação ou não do aluno com deficiência, nesse caso, está diretamente vinculada à apropriação de conteúdo. PLP3 apontou para uma questão bem séria da inclusão de alunos com deficiência na escola regular, que é estar na contramão da ação pedagógica com os alunos com deficiência, os quais necessitam de um tempo diferenciado, de um atendimento individualizado e especializado e ao mesmo tempo estão inseridos em um sistema educacional que não disponibiliza tempo, nem tampouco formas de avaliação compatíveis com as diferenças individuais apresentadas. PLP3 vive um dilema que é bem relevante: manter ou não manter os alunos com deficiência na escola regular e indaga se seria válido mantê-los, mesmo que não se apropriem dos conteúdos.

Já a professora PLP4 também da escola B, demonstrou em seu discurso um conhecimento de causa com respeito ao aluno com Deficiência Intelectual, forneceu informações sobre sua formação. É graduada em Letras, tem Formação Continuada na área e Pós-graduação em Linguística; Literatura e Gramática; Educação Especial e PDE<sup>13</sup>. Destacou a Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, como importante para o sucesso do seu trabalho com os alunos com Deficiência Intelectual e valorizou o fato de ter em sala de aula alunos diferentes, principalmente com a diversidade de deficiências. Para esta professora

*“[...] é dessa forma que o professor ganha experiência. A personalidade do professor está ligada ao sucesso do seu trabalho e a falta de experiência prejudica o trabalho do professor quando a gente se aproxima desses alunos com deficiência e oferece atividades com temas pelos quais eles se interessam a própria experiência do professor vai apontando o caminho para o trabalho, só que quando a gente consegue um resultado bom com essa experiência, se aposenta né? Mas ainda bem que a sociedade vai tomando consciência de que o aluno com deficiência necessita estar na escola comum, porque a partir daí, o professor também desperta para essa necessidade e começa a trabalhar para atendê-la” (PLP4, 2014).*

---

<sup>13</sup> O Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, cujo objetivo é: proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática.

Quanto à concepção do aluno com Deficiência Intelectual, PLP4 revelou que o aluno: “É um ser humano como qualquer outro e está sujeito a mudanças de humor, há dias que pode não estar muito bem. Ele também não é só um braço, uma perna ou uma cabeça, ele precisa ser visto como um todo” (sic). Essa característica humana, segundo esta professora, deve ser respeitada e interfere na aprendizagem do aluno.

Outro aspecto que interfere no trabalho com os alunos com Deficiência Intelectual, segundo PLP4, é o fato de que

*“os alunos não se percebem diferentes com necessidades, só quando eles despertam para suas necessidades, descobrem que precisam de ajuda, a partir disso é que começam a progredir na escola. Muitos alunos com Deficiência Intelectual se isolam, por causa da deficiência” (PLP4, 2014).*

E apontou o trabalho realizado pela Sala de Recursos Multifuncional Tipo I como um aspecto facilitador para o desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual.

Por mais que haja avanço no trabalho com os alunos com Deficiência Intelectual, PLP4 aponta para um limite de escolaridade para os alunos com essa deficiência, “é provável que cheguem a concluir o Ensino Médio, não devem ir além” (sic).

Embora haja um conhecimento de causa exposto no discurso da PLP4, ainda que ela concorde com a importância do aluno com Deficiência Intelectual se apropriar do ensino de Língua Portuguesa, esbarra numa questão importante: até onde, na escolaridade, o aluno com Deficiência Intelectual consegue chegar? O limite seria como acredita a professora, o Ensino Médio? Ou não haveria limites? Por mais que, no caso específico desta professora, tenha havido uma valorização da sua ação pedagógica, que ela acredite no seu trabalho, que é resultado também da sua experiência, cuja importância é inegável, há algo que impossibilita o aluno com Deficiência Intelectual de avançar nas suas apropriações, na concepção dessa professora, que é a própria deficiência. A deficiência nesse caso seria o agente limitador de apropriações por parte do aluno em sua escolarização.

A coleta de dados sob forma de entrevista, conforme roteiro apresentado no Apêndice A, por meio de questionário ou como conversa, revelou aspectos próximos e que se distanciam nas falas das quatro professoras de Língua Portuguesa, os

quais vão delineando sua concepção de Deficiência Intelectual e que serão apresentadas a seguir.

Ao formularem seu parecer sobre aspectos mais gerais como

- Vida profissional, formação para o exercício de docência em Língua Portuguesa, das quatro professoras entrevistadas, apenas uma, PLP4, afirmou não ser a docência, sua opção inicial de formação. As quatro professoras, porém, destacaram seu compromisso com a docência e a importância de trabalhar bem os conteúdos de Língua Portuguesa para a formação de seus alunos.
- Quanto aos resultados obtidos pelos alunos com Deficiência Intelectual no ensino de Língua Portuguesa, a professora PLP3, afirmou estar muito frustrada com os resultados obtidos com alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, segundo a mesma, os alunos não se esforçam para obterem sucesso na aprendizagem. Neste caso, em seu discurso oral, a professora não estava se referindo aos alunos com Deficiência Intelectual, mas a todos os seus alunos. Três professoras: PLP1, PLP2 e PLP4 afirmaram estar buscando caminhos para melhorar os resultados, os quais estão longe de serem os melhores, também com os alunos com Deficiência Intelectual.
- Quanto à inclusão do aluno com Deficiência Intelectual na sala de aula comum: PLP1, PLP2 e PLP3 afirmaram não saber lidar com essa situação e não conhecerem a história da Educação Especial no Brasil. Duas dessas professoras, PLP1 e PLP2, porém, consideram um avanço para o município de Cascavel, ter os alunos com Deficiência Intelectual nas salas de aula comuns. Até mesmo para elas, “os professores precisam se informar mais sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Regular, sobretudo a respeito da Deficiência Intelectual, porque há alunos com essa deficiência em suas salas de aula” (sic). PLP3 não considera a inclusão como um avanço e também não concorda que alunos com deficiência frequentem salas de aula comuns. Como justificativa para sua opinião, afirmou que os alunos com deficiência são incapazes de se apropriarem do ensino comum. Apenas uma professora do total de quatro, PLP4, afirmou conhecer a

história da Educação Especial no Brasil e que no exercício da docência de Língua Portuguesa, busca a melhor forma para que também os alunos com Deficiência Intelectual se apropriem dos conteúdos trabalhados.

- Das quatro professoras, PLP4 demonstrou conhecer aspectos da Deficiência Intelectual, ainda assim, sua concepção da deficiência é aquela que limita o aluno em suas apropriações intelectuais. Segundo essa professora, a vida escolar do aluno com Deficiência Intelectual deve chegar ao máximo no Ensino Médio.

A concepção limitadora da Deficiência Intelectual, que estabelece um limite, aproxima-se da concepção de deficiência, combatida por Vygotski, que é a concepção de menos valia da pessoa com deficiência. Apesar de a Deficiência Intelectual apresentar limites em seu aspecto biológico, há de se considerar o aspecto social da pessoa com deficiência, é inegável que o seu aparato psíquico se desenvolve por meio das múltiplas determinações do meio vivido.

Seria muito frustrante para um professor se conformar apenas com o aspecto biológico da Deficiência Intelectual, mesmo porque estudos mais recentes, como de Diamant (2006), trazem o conceito da deficiência, baseado no *déficit* de inteligência e com variadas causas pré, peri e pós-natais. Contudo, o autor destaca a importância das diferenças ambientais para se considerar a variação da inteligência entre os componentes de uma população.

De acordo com os pressupostos vygotskianos, as condições histórico-culturais, que ocorrem nas relações sociais, interferem no desenvolvimento humano e podem inclusive transformar aspectos biológicos. Os professores ao conhecerem esses pressupostos, não deveriam apoiar-se em uma base que se torna tão frágil por simplesmente considerar o aspecto biológico da Deficiência Intelectual. Contudo ao se apropriarem destes conhecimentos sobre a Deficiência Intelectual, aumentam as possibilidades de que estes professores desenvolvam uma concepção menos limitadora com relação às aquisições dos alunos com essa deficiência no ensino regular.

A responsabilidade precípua dessa pesquisa é, portanto, promover o debate sobre a real escolarização do aluno com Deficiência Intelectual no interior da escola.

Local em que as tensões entre o aprender e o ensinar ocorrem. Tensões que compõem as condições histórico-culturais, tais como pontuadas por Vygotski.

#### 4.1.2 Os professores avaliam cada um de seus alunos

Para investigar, mais especificamente como o professor de Língua Portuguesa, vê a apropriação de conhecimentos pelos seus alunos com Deficiência Intelectual, nas escolas A e B, aplicou-se o questionário “Conhecendo o aluno com Deficiência Intelectual” às quatro professoras de Língua Portuguesa, as quais responderam questões referentes: à autonomia do aluno com Deficiência Intelectual na realização de atividades, aos desafios apresentados no trabalho com a Língua Portuguesa e ao uso funcional da Língua Portuguesa. As professoras PLP1, PLP2 e PLP4 têm em suas salas de aula de 8º e 9º ano, respectivamente cinco, sete e cinco alunos com Deficiência Intelectual e cada questionário correspondia à avaliação de um aluno. Essas professoras atenderam prontamente a solicitação de responder ao questionário (Apêndice B).

Entretanto o tema do questionário não interessou à professora PLP3, e os questionários referentes aos cinco alunos desta professora, foram respondidos por outra professora, a qual realizava o trabalho da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I. Dessa forma, o total de questionários respondidos é correspondente ao total de alunos participantes da pesquisa, ou seja, 22 questionários.

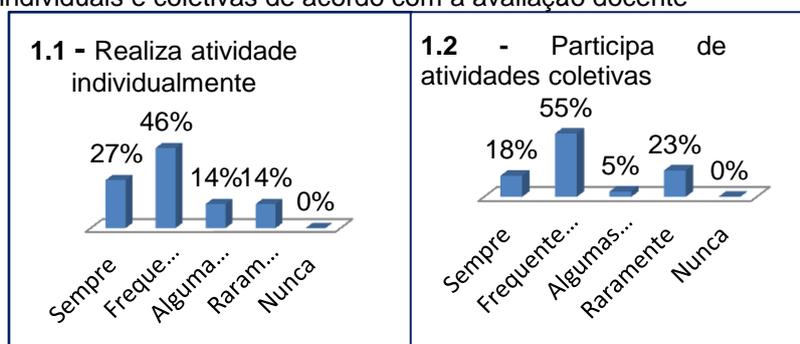
Três grandes grupos de questões ou eixos temáticos foram abordados nesse questionário. O primeiro que se refere à autonomia do aluno, conforme Gráficos 1.1 a 1.9, apresenta nove itens com cinco alternativas: Sempre, Frequentemente, Algumas Vezes, Raramente, Nunca. O segundo grupo refere-se aos desafios apresentados no trabalho com a Língua Portuguesa, e traz seis questões com duas alternativas: Sim ou Não, apresentadas nos Gráficos 2.1 a 2.6. O terceiro grupo, que avalia o uso funcional da Língua Portuguesa, apresenta onze questões, Gráficos 3.1 a 3.11, com cinco alternativas: Sempre, Frequentemente, Algumas Vezes, Raramente, Nunca. Essas questões se complementam e por isso, umas não são mais importantes que as outras.

Os Gráficos a seguir, mostram os resultados obtidos, explicitando como essas professoras, veem seus alunos com Deficiência Intelectual inseridos na escola e no trabalho com a Língua Portuguesa.

Nos Gráficos 1.1 a 1.9, as questões fazem referência à autonomia do aluno e estão assim organizadas:

- 1.1 O aluno participa de atividades individualmente
- 1.2 O aluno participa de atividades coletivas
- 1.3 O aluno expressa opinião nos grupos
- 1.4 O aluno necessita de apoio do professor para realizar atividades
- 1.5 O aluno recorre à ajuda de colegas para realizar atividades
- 1.6 O aluno faz escolhas diante de opções
- 1.7 O aluno consegue demonstrar o uso funcional de conteúdos, relacionando-os com situações do cotidiano
- 1.8 O aluno segue a rotina proposta pelo professor
- 1.9 O aluno improvisa ações para solucionar problemas novos

**Gráficos 1.1 e 1.2 – Participação do aluno com DI em atividades individuais e coletivas de acordo com a avaliação docente**

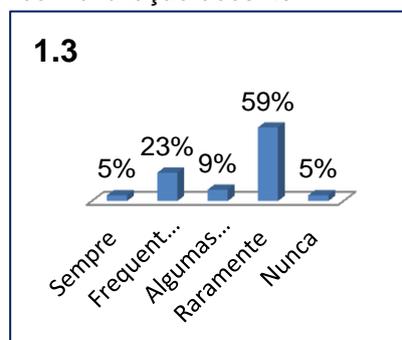


**Fonte :** Elaborado pela autora

Nos Gráficos 1.1 e 1.2 o resultado mostrou que 46% e 55% dos alunos respectivamente, na concepção das professoras participantes, frequentemente realizam atividades individualmente e participam de atividades coletivas. O que pode representar possibilidades reais na apropriação do ensino comum por parte dos alunos com Deficiência Intelectual. Verificou-se que os alunos que realizam atividades individualmente são os mesmos que realizam atividades coletivas, parece

indicar que a dificuldade está em realizar a tarefa, e os que a superam o fazem tanto individualmente quanto em grupo.

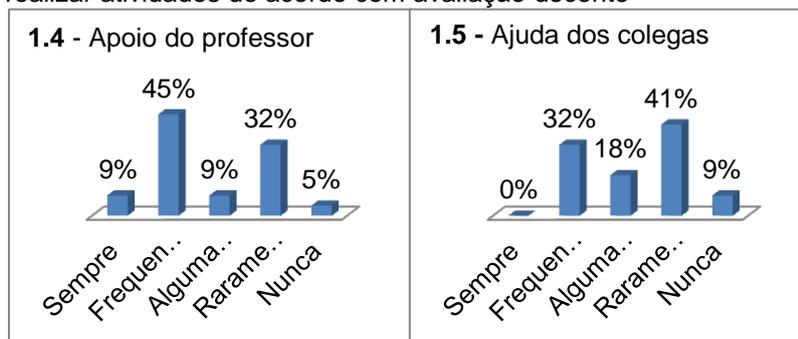
**Gráfico 1.3** – Expressão de opinião no grupo do aluno com DI de acordo com avaliação docente



**Fonte:**Elaborado pela autora

No gráfico 1.3 que faz referência a expressar opinião nos grupos, o resultado demonstrou que expor opiniões nos grupos, precisa ser uma atitude trabalhada de uma forma mais incisiva, pois 59% dos alunos raramente expressam opiniões nos grupos. Ainda que o resultado da questão anterior tenha demonstrado que frequentemente participem de atividades coletivas, a qualidade dessa participação fica comprometida pela dificuldade de expressar opiniões, pois essa é uma atitude necessária para o desenvolvimento do aluno em todas as áreas do conhecimento. Trabalhar essa questão é uma via de mão dupla, pois envolve tanto a desinibição por parte do aluno com Deficiência Intelectual, quanto a aceitação de suas contribuições pelos demais alunos e pelo professor.

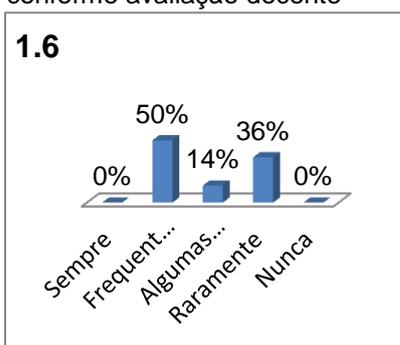
**Gráficos 1.4 e 1.5** – Solicitação de ajuda do aluno com DI para realizar atividades de acordo com avaliação docente



**Fonte:** Elaborado pela autora

Nos Gráficos 1.4 e 1.5 o resultado mostrou que 45% dos alunos, frequentemente necessitam do apoio do professor para realizar o que lhe é requerido em sala de aula e 41% dos alunos, raramente recorrem à ajuda de colegas para realizar atividades. Isso seria satisfatório se for considerado, que esses mesmos alunos podem apresentar dificuldades para opinar em grupos. Em se tratando do aluno com Deficiência Intelectual, buscar exclusivamente a ajuda do professor, poderá requerer uma superação, quando representar uma manutenção da dependência, do aluno com relação ao professor. No entanto, 32% dos alunos já recorrem à ajuda dos colegas, resultado ainda inferior aos 41% dos que raramente recorrem a essa mesma ajuda, mas bastante representativo na modificação da dependência com relação ao professor.

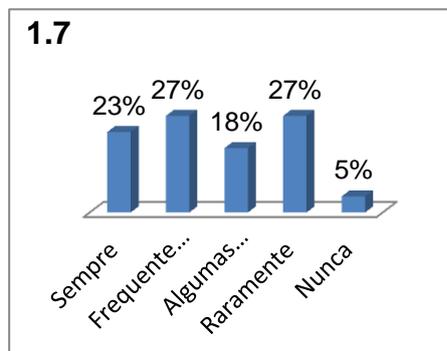
**Gráfico 1.6 –** Escolhas do aluno com DI diante de opções, conforme avaliação docente



**Fonte:** Elaborado pela autora

No Gráfico 1.6, segundo as professoras, 50% dos alunos fazem escolhas, diante de opções, porém 36% raramente o fazem. Apesar do resultado de 50% dos alunos que fazem escolhas, ser representativo, essa atitude poderá ser trabalhada, levando-se em consideração que ela é necessária à superação da situação de “menos valia” do indivíduo com Deficiência Intelectual.

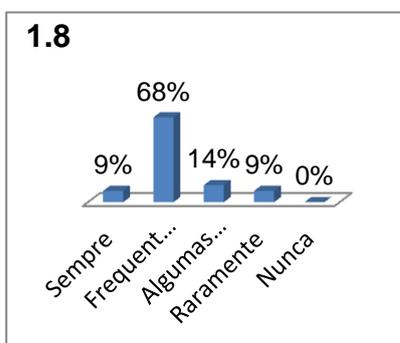
**Gráfico 1.7** – Demonstração do uso funcional de conteúdos pelos alunos com DI de acordo com avaliação docente



Fonte: Elaborado pela autora

Quanto a demonstrar o uso funcional de conteúdos e relacioná-los às situações cotidianas, no Gráfico 1.7 há uma indefinição no resultado. Um resultado satisfatório seria: “frequentemente”. Contudo “raramente”, apresentou um resultado similar ao que seria satisfatório. Segundo as professoras, os alunos conseguem utilizar-se dos conteúdos trabalhados, mas nem sempre os relacionam com as situações do cotidiano. Se a realidade representar um referencial importante para os alunos, estas relações precisam ser trabalhadas.

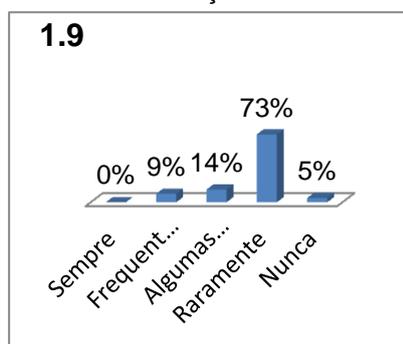
**Gráfico 1.8** – Seguimento da rotina escolar pelos alunos com DI de acordo com avaliação docente



Fonte: Elaborado pela autora

Quanto a seguir a rotina de trabalho proposta pelo professor, 68% dos alunos o fazem frequentemente, o que pode representar um avanço importante na apropriação do ensino comum para a maioria dos alunos participantes. Seguir o que é proposto pelo professor, poderá representar uma superação de dificuldades na apropriação do ensino comum ofertado na sala de aula regular.

**Gráfico 1.9-** Ações improvisadas pelos alunos com DI para solucionar problemas novos conforme avaliação docente



**Fonte:** Elaborado pela autora

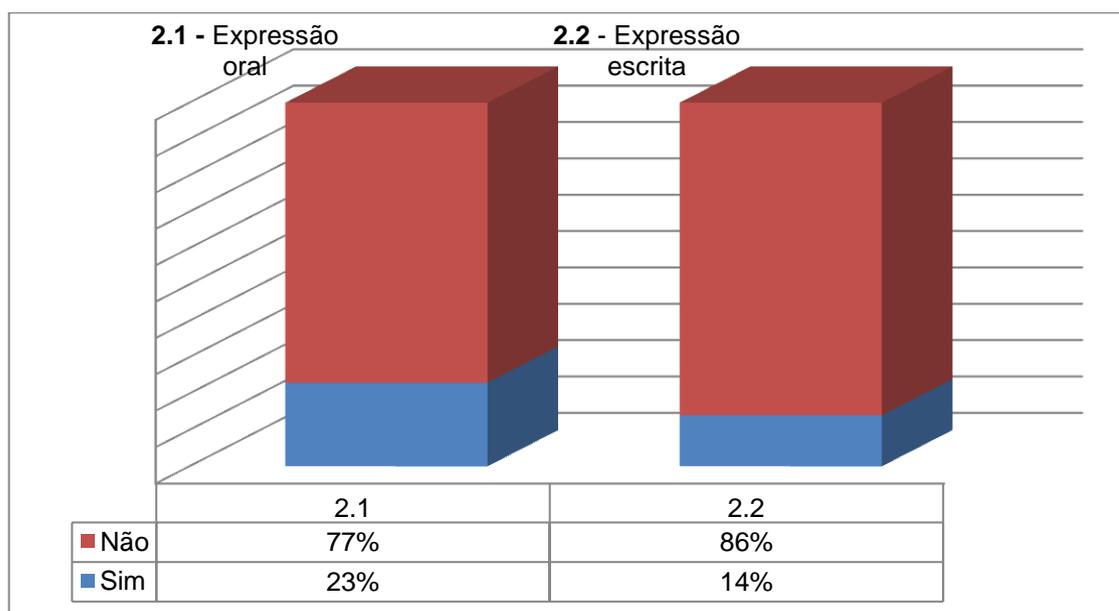
Sobre a improvisação, por parte do aluno, de ações para solucionar problemas novos, as professoras, responderam que 73% dos alunos com Deficiência Intelectual, raramente “improvisam ações”, o que é preocupante sob o ponto de vista da autonomia e também ao se considerar que, para a realização de uma ação consciente com o objetivo de solucionar um problema, é necessário que haja a apropriação de um conhecimento que impulse essa ação. E isso ao que parece, não está acontecendo. Embora a improvisação não garanta o desenvolvimento da autonomia, poderá facilitá-lo.

Nos Gráficos 2.1 a 2.6, as questões representadas, faziam referência aos desafios com a Língua Portuguesa e estavam assim organizadas:

- 2.1 O aluno necessita de apoio de outra pessoa para expressar-se oralmente.
- 2.2 O aluno necessita de apoio de outra pessoa para expressar-se por escrito.
- 2.3 O aluno necessita que as atividades sejam explicadas mais de uma vez.

- 2.4 O aluno necessita de material de apoio para ler ou escrever.
- 2.5 O aluno raramente utiliza a escrita para responder questões.
- 2.6 O aluno raramente compreende um texto escrito, faz leitura somente de imagens ou símbolos.

**Gráficos 2.1 e 2.2** – Necessidade de apoio dos alunos com DI para expressão oral e escrita conforme avaliação docente

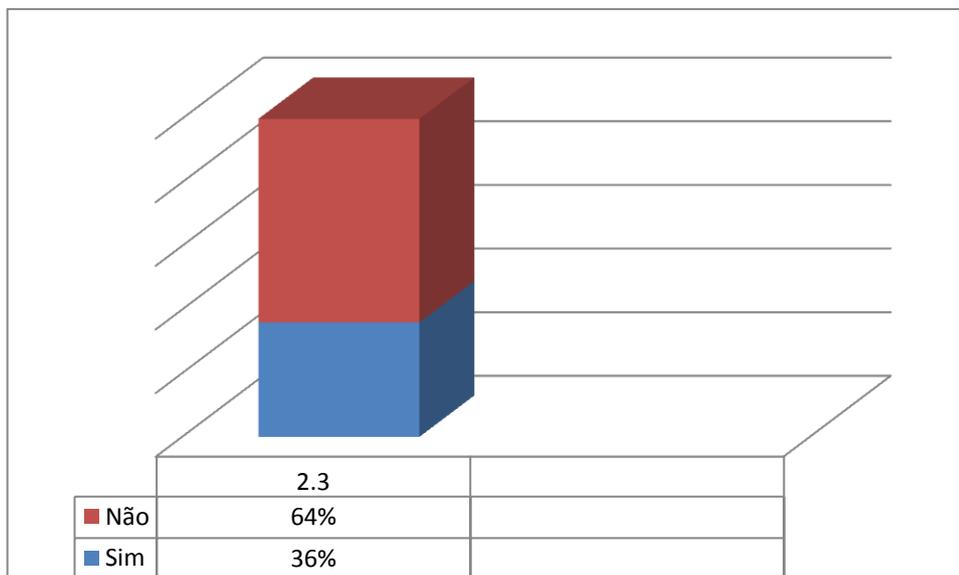


**Fonte:** Elaborado pela autora

O resultado mostrou que 77% dos alunos não necessitavam de apoio de outra pessoa para se expressarem oralmente utilizando-se da Língua Portuguesa. Portanto, a superação do desafio de utilizar-se da oralidade em Língua Portuguesa está muito próxima, pois apenas 23% dos alunos necessitam de apoio de outra pessoa para se expressarem oralmente.

Como o Gráfico 2.2 revela, 86% dos alunos se expressam, utilizando-se da Língua Portuguesa em sua forma escrita e fazem isso de uma maneira autônoma. Esse resultado é representativo e importante, pois representa a apropriação da forma escrita da Língua. Com menor representatividade, 14% dos alunos precisam superar esse desafio e utilizarem-se da escrita com autonomia.

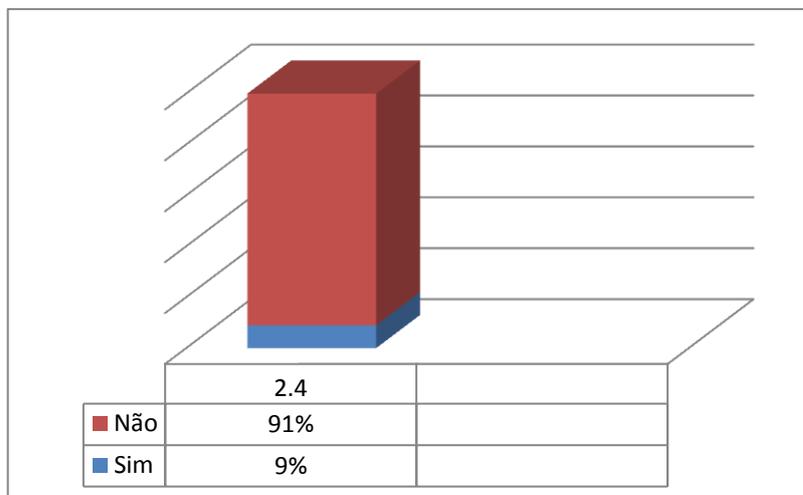
**Gráfico 2.3** – Necessidade apresentada pelos alunos com DI, de mais de uma explicação de acordo com avaliação docente



**Fonte:** Elaborado pela autora

Conforme o Gráfico 2.3 apresenta, verificou-se que 64% dos alunos não necessitam que as atividades sejam explicadas mais de uma vez, o que demonstra uma possibilidade de compreensão das atividades em sala de aula. Apenas 36% dos alunos necessitam que as atividades requeridas sejam explicadas mais de uma vez. Essa condição de incompreensão na explicação das atividades precisa ser superada por 36% dos alunos. Por outro lado, é importante que o professor tenha a sensibilidade para explicar mais de uma vez, atitude pedagógica necessária com qualquer aluno.

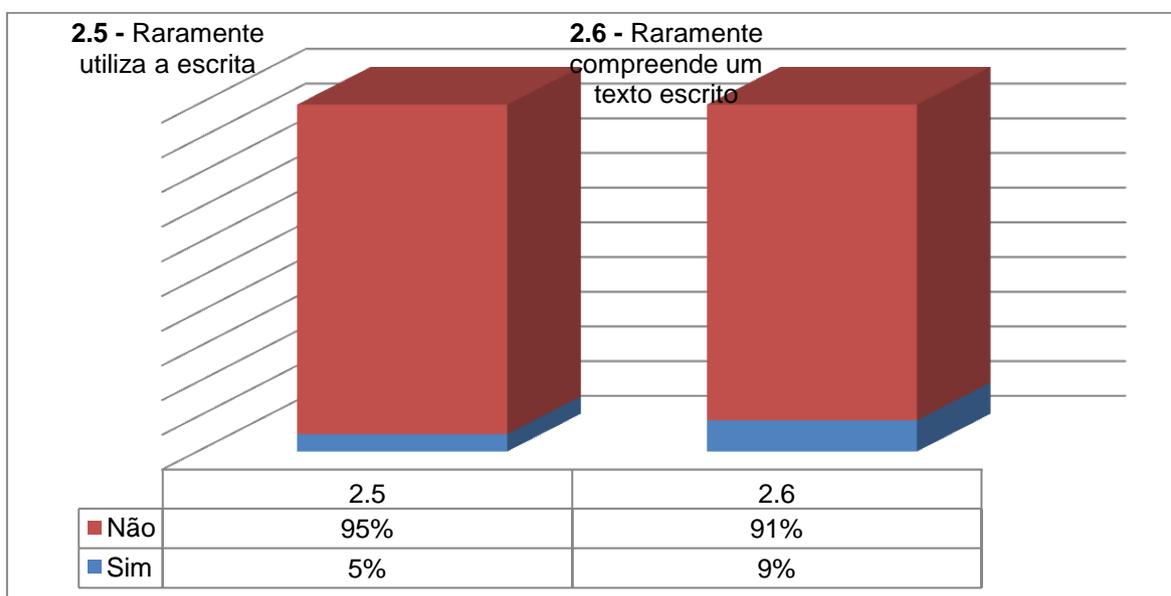
**Gráfico 2.4** – Necessidade de material de apoio pelo aluno com DI conforme avaliação docente



**Fonte:** Elaborado pela autora

Conforme avaliação docente, 91% dos alunos não necessitam de material de apoio para ler ou escrever, o que pode representar terem se apropriado da leitura e da escrita. Ainda, constatou-se que os 9% que necessitam de material de apoio, referem-se a materiais auxiliares para a visão como caderno de pauta ampliada e lupa, os quais não representam um desvio no resultado, cujo objetivo é a apropriação da Língua Portuguesa em suas formas leitura e escrita. O resultado nessa questão, expressa autonomia na utilização da leitura e da escrita e conseqüentemente uma superação desse desafio no trabalho com a Língua Portuguesa.

**Gráficos 2.5 e 2.6** – Utilização e compreensão de texto escrito pelo aluno com DI conforme avaliação docente



**Fonte:** Elaborado pela autora

Verificou-se que 95% dos alunos ultrapassaram a etapa da expressão oral, utilizando-se da escrita. Somente 5% dos alunos permanecem na expressão oral, resultado ratificado pela questão 2.6 a qual revela que 91% dos alunos compreendem um texto escrito, sem recorrerem às imagens, e somente 9% dos alunos recorrem à imagens ou símbolos para compreenderem um texto. É possível que a apropriação da Língua Portuguesa por parte dos alunos com Deficiência Intelectual, se aproxime de uma possibilidade real, e, portanto, este seja um desafio muito próximo de ser superado.

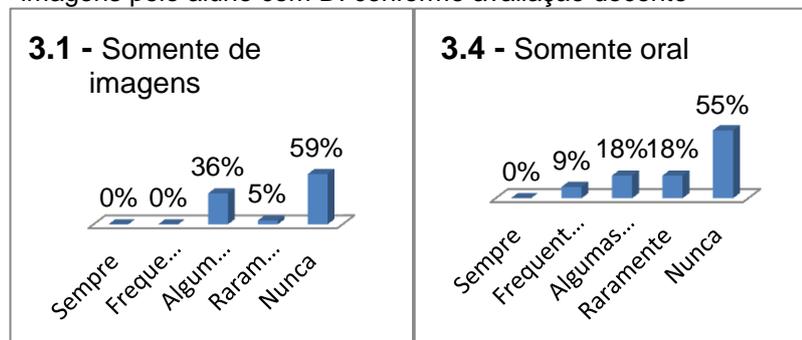
Nos Gráficos a seguir, estão representadas as questões de 3.1 a 3.11, que fazem referência ao uso funcional da Língua Portuguesa e estão assim organizadas:

- 3.1 O aluno faz leitura somente de imagens, interpreta o texto apoiando-se nas imagens.
- 3.2 O aluno lê o texto escrito, consultando vocabulário de apoio ou dicionário.
- 3.3 O aluno escreve algumas frases de acordo com a interpretação do texto lido.
- 3.4 O aluno consegue interpretar um texto, mas só oralmente.

- 3.5 O aluno participa coletivamente, expressando-se oralmente sobre o texto trabalhado.
- 3.6 O aluno obtêm informações em textos curtos.
- 3.7 O aluno identifica o tema de um texto.
- 3.8 O aluno reconhece no texto as relações entre as partes: personagens/ações.
- 3.9 O aluno reconhece no texto as relações: tempo/lugar em que ocorrem as ações.
- 3.10 O aluno opina sobre determinada atitude própria de um personagem.
- 3.11 O aluno percebe conflito, humor, informação ou tristeza/ finalidade do texto.

A análise das questões referentes ao uso funcional da Língua Portuguesa, apresenta-se nos Gráficos 3.1 a 3.11, a seguir.

**Gráficos 3.1 e 3.4** – Leitura e interpretação oral somente de imagens pelo aluno com DI conforme avaliação docente

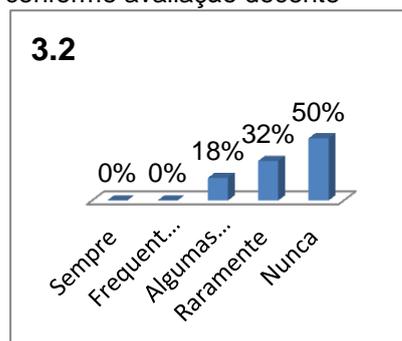


**Fonte:** Elaborado pela autora

O Gráfico 3.1 demonstra a distribuição dos alunos com DI com relação a ler ou interpretar somente por meio de imagens. Verificou-se que 59% dos alunos não se utilizam exclusivamente, do recurso da imagem para ler e interpretar, o que pode demonstrar, em parte, um domínio da forma escrita da Língua Portuguesa por esses alunos que conseguem dar respostas de acordo com o que leem. Contudo 36% dos alunos ainda precisam avançar da condição de leitura e interpretação por meio de imagens, pois algumas vezes, recorrem a esse recurso. O Gráfico 3.4 apresenta a distribuição dos alunos quanto a interpretar somente o texto apresentado por meio

da oralidade. Nesse caso, 55% dos alunos nunca se utilizam somente da oralidade, porque já se apropriaram da escrita. Observa-se uma coerência nestas avaliações uma vez que essa porcentagem está próxima à apresentada pelos alunos que nunca se apoiam unicamente nas imagens. 9% frequentemente necessita que o texto lhe seja apresentado oralmente, o que revela dificuldades na apropriação da leitura.

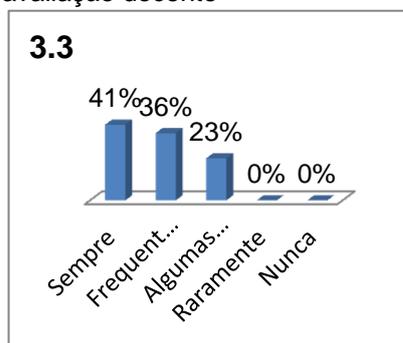
**Gráfico 3.2** – Leitura de texto consultando vocabulário ou dicionário pelo aluno com DI conforme avaliação docente



**Fonte:** Elaborado pela autora

O Gráfico 3.2 apresenta a autonomia dos alunos na consulta ao vocabulário de apoio ou dicionário. 50% dos alunos nunca consultam vocabulário de apoio ou dicionário, seguidos de 32% que raramente utilizam esses recursos, verifica-se nesse caso, a necessidade de uma atenção dada por parte da professora de Língua Portuguesa, pois a consulta ao dicionário é um hábito que deve ser formado no leitor. O dicionário é um recurso que põe o leitor frente à forma culta da língua, ou seja, ao entrar com este recurso, o indivíduo poderá se apropriar da palavra valorizada culturalmente, a qual é carregada de historicidade, portanto, consciente.

**Gráfico 3.3** – Escrita de algumas frases de acordo com o texto lido pelo aluno com DI conforme avaliação docente

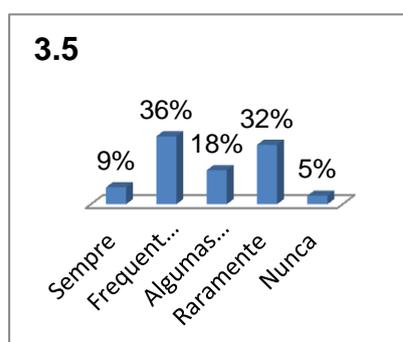


**Fonte:** Elaborado pela autora

O Gráfico 3.3 apresenta a distribuição dos alunos com DI quanto à autonomia na escrita de frases de acordo com o texto lido. De acordo com o resultado, cerca de 60% dos alunos escrevem as frases em conexão com o texto lido, com maior ou menor frequência, o que mostra uma compreensão da leitura realizada e, portanto, um domínio por parte do aluno das formas de leitura e escrita da língua, expresso pela condição de interpretação. Observou-se que são os mesmos alunos que se saem melhor em outros aspectos importantes como ler e escrever, sem utilização de material de apoio.

As questões que seguem, fazem referência à interpretação oral, à expressão oral como forma de participação e à obtenção de informações em textos escritos.

**Gráfico 3.5** – Interpretação oral do aluno com DI conforme avaliação docente

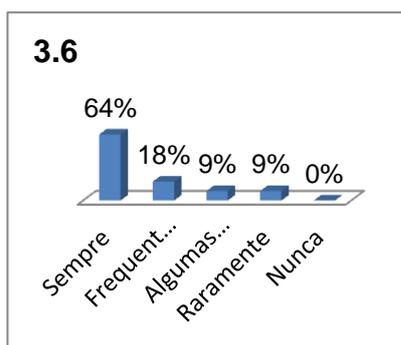


**Fonte:** Elaborado pela autora

Quando o foco da questão é a oralidade, como demonstrado no Gráfico 3.5, também cerca de 63% dos alunos se expressam oralmente. A leitura feita desse

resultado é que, por ser a oralidade uma forma de expressão da Língua Portuguesa, necessita de uma atenção maior da professora ao trabalhá-la com os alunos com Deficiência Intelectual. Não se trata aqui de se apropriar da forma escrita somente e anular a oralidade, mas de desenvolvê-la junto com o avanço da forma escrita. Neste caso há ainda 37% dos alunos que precisam avançar na oralidade.

**Gráfico 3.6** – Obtenção de informações em textos curtos pelo aluno com DI conforme avaliação docente

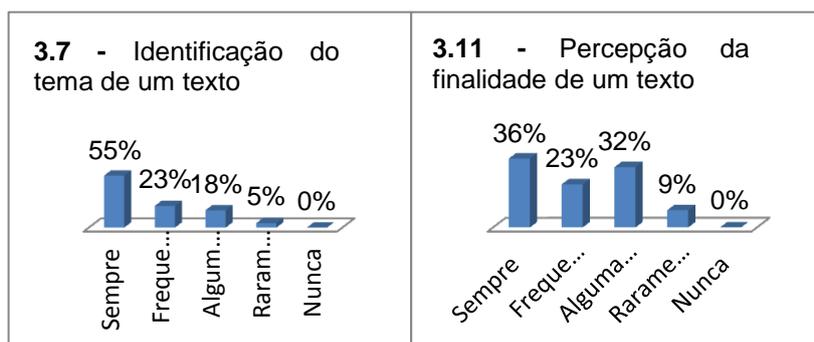


**Fonte:** Elaborado pela autora

O Gráfico 3.6 revela que 91% dos alunos obtêm informações em textos curtos. Este é um resultado bastante promissor para a apropriação da Língua Portuguesa, no que se refere a obter informações a partir de um texto lido, ainda que seja curto. O foco da questão é a leitura, pois ao conseguir informações, ainda que seja em um texto curto, o resultado está muito próximo de representar uma apropriação dessa forma da língua.

No bloco que segue, os Gráficos 3.7 e 3.11 trazem questões quanto à:

**Gráficos 3.7 e 3.11** – Identificação do tema de um texto e percepção da finalidade de um texto pelo aluno com DI conforme avaliação docente



**Fonte:** Elaborado pela autora

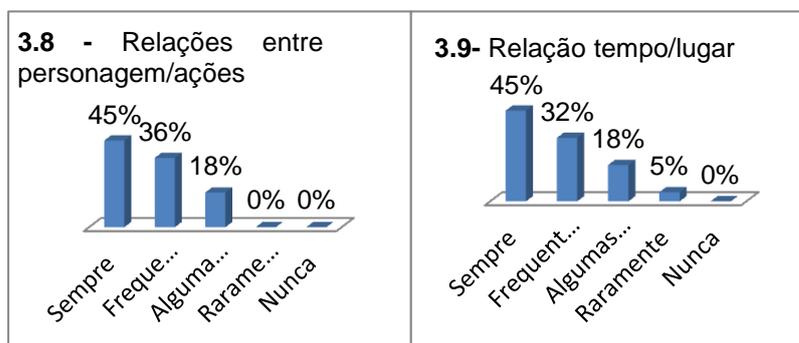
O Gráfico 3.7 revela que 96% dos alunos identificam o tema de um texto. Esse resultado mostra que os alunos conseguem se ater à leitura e perceber do que se trata o texto. Isto é, pode-se dizer que a atenção, desses alunos, voltou-se para o tema do texto. Atenção é uma função psicológica que se desenvolve, mediante as apropriações culturais do indivíduo.

O Gráfico 3.11 mostra que 91% dos alunos percebem a finalidade do texto, o que pode representar o fortalecimento da atenção por meio desta percepção.

Os Gráficos 3.7 e 3.11 revelam que identificar o tema de um texto e perceber sua finalidade são atitudes que facilitam a formação do leitor. Isto pode representar o indício de que o aluno com DI está se apropriando da Língua Portuguesa.

Os Gráficos 3.8 e 3.9 estabelecem relações entre personagens/ações e tempo/lugar e representam desta forma como os alunos com DI realizam estas relações.

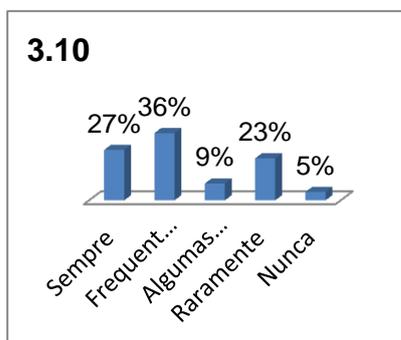
**Gráficos 3.8 e 3.9** – Relações entre personagens/ ações e tempo/lugar realizadas pelo aluno com DI conforme avaliação docente



**Fonte:** Elaborado pela autora

As porcentagens apresentadas no Gráfico 3.8 revelam que 99% dos alunos reconhecem relações entre personagens/ações. Também as relações entre tempo/lugar são reconhecidas por 95% dos alunos. Essas relações tempo/lugar são relevantes para a compreensão de um texto, por esse motivo, se essas relações forem trabalhadas especificamente, podem contribuir para o avanço no processo de leitura dos alunos.

**Gráfico 3.10** – Identificação da atitude de um personagem pelo aluno com DI conforme avaliação docente



**Fonte:** Elaborado pela autora

Relacionar personagem/atitude na leitura de um texto é uma habilidade que o leitor precisa ter diante do texto, caso contrário a interpretação, como objetivo, poderá ficar comprometida. O Gráfico 3.10 revela que 72% dos alunos com DI identificam a atitude de um personagem. Neste caso, foram considerados aqueles que sempre, frequentemente e algumas vezes identificam essa atitude.

Verifica-se, portanto, que identificar atitude é uma função psicológica mais complexa do que relacionar o personagem à sua ação ou identificar o tempo/lugar em que a ação ocorre que são identificações mais diretas.

Este resultado obtido poderá ser revelador, na medida em que se considerar a importância da função psicológica, que é estabelecer relações.

## 4.2 Apresentação e análise dos resultados obtidos junto aos alunos

### 4.2.1 Análise das produções dos alunos à luz das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná

A elaboração do instrumento utilizado para este procedimento de coleta de dados apoiou-se na avaliação proposta nas Diretrizes Curriculares do Paraná de Língua Portuguesa (SEED/PR, 2008, p.31), que enfatiza, “[...] a compreensão de que uma atividade de avaliação situa-se entre a intenção e o resultado e que não se diferencia da atividade de ensino [...]” Nesse sentido, a avaliação pode ocorrer a todo o momento nas atividades de ensino e de aprendizagem, próprias do ambiente escolar. Houve, portanto, o intuito de promover neste ambiente momentos de ensino, nos quais questões foram porém outros itens foram propostas aos alunos e eles ofereceram respostas relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita.

Na escola B, houve momentos em que observou-se os alunos em atividades de leitura e interpretação, na Sala de Recursos. O convite para a participação desses momentos partiu tanto da coordenação pedagógica, como das professoras da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I. A observação da participação dos alunos nas atividades de Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, foi mais intenso na escola B, mas na escola A, também houve momentos em que esta observação ocorreu, apesar do convite para a presença da pesquisadora não ser explicitado pelas professoras e coordenadoras que ali atuavam. A observação das atividades de Sala de Recursos transcorreu de forma natural na escola A.

Na escola B após o 2º encontro, as professoras dos dois turnos, que atendem na Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, tinham necessidade de esclarecer que o trabalho desenvolvido ali, não era propriamente um “reforço escolar” (sic), mas que não deixava de ser um atendimento às necessidades apresentadas pelos alunos em sala de aula comum, caracterizado pelo trabalho com as diversas disciplinas. No caso da Língua Portuguesa, o foco dessa investigação, as professoras pontuam que, é uma disciplina bem trabalhada, a qual dispõe de muito tempo do trabalho da Sala de Recursos, devido às dificuldades de leitura e escrita dos alunos.

Na escola B, na qual houve oportunidade de observar o trabalho da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, em quatro encontros, cinco alunos com Deficiência

Intelectual estavam presentes, os quais desenvolviam trabalhos diversificados, leituras coletivas e silenciosas, interpretação de textos que abordavam temas de diversas disciplinas: Matemática, Geografia e História. Os alunos inferiam nos textos trabalhados; relacionando os temas abordados com situações do seu cotidiano ou de um espaço próximo como, por exemplo: um texto trabalhado por um dos alunos, referente à Geografia, versava sobre a economia na França atual, com destaque para o desenvolvimento agrícola. Imediatamente o aluno se remeteu ao desenvolvimento da agricultura no Paraná.

A aproximação com a situação local, não deixa de ser uma interpretação relevante para a realidade desse aluno. Ele conhece a realidade da região oeste do Paraná, a importância da produção agrícola, para sua região e quis inferir no texto, opinando sobre o destaque da agricultura para a economia de seu país. A participação oral desse aluno foi muito importante para promover outras discussões no grupo. Por fazerem parte de uma mesma turma de 9º ano, os cinco alunos tinham atividades em comum e logo iniciaram uma discussão sobre um texto que tratava da Revolução Industrial e, para deixar bem claro que no momento, o assunto ficara diferente, outro aluno se manifestou dizendo: “agora estamos falando da Inglaterra” (sic). A mudança de atividade foi compartilhada pelo grupo. E predominou a discussão oral, só em seguida iniciaram um registro escrito da atividade.

A Tabela 4 representa os resultados obtidos com a oferta de três textos informativos aos 22 alunos, individualmente pela pesquisadora, com um tema específico: “Animais em extinção”. A partir do trabalho com esses textos e da participação dos alunos com Deficiência Intelectual nessa proposta, algumas questões foram levantadas e analisadas com o objetivo de aproximar o desempenho desses alunos com itens eleitos como importantes para os alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Paraná.

**Tabela 4** - Avaliação do trabalho com textos em Língua Portuguesa: Quesitos similares aos propostos nas Diretrizes Curriculares do Paraná para a Educação Básica.

Desempenho dos alunos	Porcentagem
Escolha entre os textos oferecidos	100%
Identificação do tema	86%
Debate sobre o Tema	41%
Relação: causa e efeito	92%
Localização espaço temporal	86%
Relação: tema/situação real	64%
Percepção da finalidade do texto	100%

**Fonte:** Elaborado pela autora

Quanto à leitura e à escrita, o documento: Diretrizes Curriculares do Paraná (SEED/PR, 2008, p. 56-57) se posiciona dessa forma:

O aperfeiçoamento da escrita se faz a partir da produção de diferentes gêneros, por meio das experiências sociais, tanto singular quanto coletivamente vividas. O que se sugere, sobretudo, é a noção de uma escrita como formadora de subjetividades, podendo ter um papel de resistência aos valores prescritos socialmente.

É preciso que o aluno se envolva com os textos que produz e assuma a autoria do que escreve, visto que ele é um sujeito que tem o que dizer. Quando escreve, ele diz de si, de sua leitura de mundo.

A leitura se efetiva no ato da recepção, configurando o caráter individual Língua Portuguesa que ela possui [...]

Esse processo implica uma resposta do leitor ao que lê, é dialógico, acontece num tempo e num espaço. No ato de leitura, um texto leva a outro e orienta para uma política de singularização do leitor que, convocado pelo texto, participa da elaboração dos significados, confrontando-o com o próprio saber, com a sua experiência de vida.

Apesar dos itens eleitos nas Diretrizes serem apontados como fundamentais para o trabalho com os textos em Língua Portuguesa, na etapa de ensino, na qual os alunos selecionados para essa pesquisa se encontram, outras questões foram surgindo no contato com esses alunos, as quais aparecem na Tabela 4. Essas novas questões podem ser reveladoras da visão de sociedade e de comportamento social desses indivíduos e também das suas expectativas quanto à função da escola para a sua formação.

A escola que apresenta um currículo inclusivo que sugere estar em construção, tem contribuído ou não, para que os alunos com Deficiência Intelectual se apropriem do currículo comum? Pode ser que o simples fato desse currículo apresentar-se com uma flexibilidade para os alunos com deficiência, os afaste da apropriação do currículo comum. Há essa preocupação quanto à flexibilização ou

adaptação curricular, para alunos com deficiência, pontuada inclusive pelas próprias Diretrizes Curriculares da Educação Especial do Estado do Paraná (SEED/PR, 2006, p. 51):

Seguindo uma tendência internacional, as ações pedagógicas que buscam flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos, no contexto escolar, são denominadas adaptações curriculares, conforme pode-se constatar na definição de estudiosos da área[...]

Diante dos inúmeros significados que essa terminologia sugere, torna-se importante deixar claro o sentido que se deseja imprimir ao termo, neste texto, de modo a não sugerir que se tenha em mente que a escola deverá ter um currículo adaptado ou separado para alguns. Esclarece Fernandes (2006b) que nesse currículo prevalece a ideia de que a flexibilização ou a adaptação curricular sejam prerrogativa para celebrar as diferenças em sala de aula, contrariando a prática tradicional de que todos os alunos aprendem da mesma forma, com as mesmas estratégias metodológicas, com os mesmos materiais e no mesmo tempo/faixa etária. Ou seja, precisa-se abolir a ideia de um currículo adaptado para aqueles alunos que se diferenciam do grupo dito homogêneo que, supostamente, constitui as salas de aula.

A preocupação apresentada nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial (SEED/PR, 2006) do Estado do Paraná, também é no sentido do currículo adaptado, não incorrer na negação do currículo comum aos alunos com deficiência que frequentam as salas de aula comuns, pois de acordo com Landívar (1999, p. 53):

[...] podemos definir as adaptações curriculares como modificações que são necessárias realizar em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica. As adaptações curriculares são intrínsecas ao novo conceito de currículo. De fato, um currículo inclusivo deve contar com adaptações para atender à diversidade das salas de aula, dos alunos.

Segundo Landívar (1999), as adaptações não apenas têm como partida um currículo comum a todos os alunos, como estão no interior desse currículo comum. Isto é, são previstas nos elementos constituintes do currículo. Seriam as “vias diferenciadas” e necessárias ao trabalho educativo com os indivíduos com deficiência, das quais Vygotski falara? Se assim fosse, muito válido seria o fato de que adaptações no ensino comum de Língua Portuguesa do Paraná, fossem realizadas com frequência e com o objetivo de atender às necessidades dos alunos

com deficiência nas escolas estaduais. Seria perigoso, portanto, que essas adaptações tornassem esse ensino tão acessível, que findassem por se caracterizar como instrumento de negação do verdadeiro ensino comum, levando em consideração somente a incapacidade do indivíduo em atingir metas. Dessa forma, como instrumento de negação, o currículo adaptado não teria as características das “vias diferenciadas”, anunciadas por Vygotski (1997).

As próprias Diretrizes Curriculares do Paraná trazem o entendimento do que sejam adaptações curriculares de uma forma, que muito se aproxima do discurso com o objetivo de atingir a meta da “aprendizagem de todos” e do caráter “igualitário” da educação, presente nos documentos voltados à educação, construídos em diferentes esferas: federal e estadual em diferentes épocas da educação no Brasil. Há de se tomar o cuidado, para que esse discurso não torne a prática educativa num vazio, que impeça as verdadeiras tomadas de decisão pelo professor diante dos desafios do ensino ofertado a alunos reais e não simplesmente idealizados por suposições em um documento. De acordo com as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Paraná (SEED/PR, 2008)

quando se fala de adaptações curriculares está se falando sobretudo e, em primeiro lugar, de uma estratégia de planejamento e de atuação docente e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno [...] fundamentado em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que é, ao que o aluno ou aluna deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados (MEC, 1992 apud MANJÓN, 1995, p. 82).

A Tabela 5 mostra questões referentes ao tema específico dos textos oferecidos, as quais podem suscitar muitas outras questões úteis na avaliação da apropriação da Língua Portuguesa, por parte dos alunos com Deficiência Intelectual. Essas questões têm o propósito de oferecer, claro que com limites, uma imersão no comportamento do aluno diante do tema oferecido: “Animais em extinção”. O confronto dos resultados obtidos a partir dessas questões poderá compor uma avaliação que vá além de um instrumento avaliativo, o qual apenas aponte erros na leitura e na escrita cometidos por esses alunos. Os quesitos apresentados foram gerados a partir de conversas individuais da pesquisadora com cada um dos 22 alunos, sobre o tema central dos textos.

**Tabela 5** – Avaliação do trabalho com textos em Língua Portuguesa: Quesitos gerados a partir de entrevistas com alunos com DI, sobre o tema central dos textos

<b>Comportamento do aluno diante do tema oferecido</b>	<b>Porcentagem</b>
O aluno apenas seguiu os comandos das questões	14%
Inferiu no texto expressando opinião	86%
Defendeu sua opinião sobre o tema, ofereceu exemplos	77%
Demonstrou interesse pelo tema	86%
Demonstrou consciência ambiental	68%
Participou das demandas sociais do seu tempo	86%
Relacionou tema/situação real próxima	68%

**Fonte:** Elaborado pela autora

Dos alunos participantes dessa pesquisa, 14% simplesmente seguiram os comandos das questões, enquanto que 86% inferiram de alguma forma no texto que escolheram para ler, diziam o porquê de seu interesse pelo animal que escolheram ou particularidades do animal escolhido, 77% dos alunos ofereceram exemplos de situação de risco que podem desencadear na extinção não só dos animais citados, mas como de outros que não apareceram nos textos. Esses resultados demonstraram que os alunos participantes da pesquisa, inferiram nos textos, relacionaram o tema em questão com sua realidade.

Mas em princípio isso ocorreu, porque como resultado, obteve-se 86% de interesse pelo tema tratado nos textos. Se esses resultados forem relevantes para o trabalho com a língua e de alguma forma, se a análise feita a partir deles, contribuir para que seja então considerada uma possibilidade real que vise a apropriação da Língua Portuguesa pelo aluno com Deficiência Intelectual, então, que o interesse dos alunos possa ser observado por professores de Língua Portuguesa, no momento em que escolherem o tema central dos textos a serem trabalhados em sala de aula.

De acordo com a professora PLP4, os alunos da escola B, demonstraram interesse por temas como: animais, futuro profissional e vida familiar. Naquele contexto, com aqueles alunos, os temas de interesse eram estes, o que não significa uma regra para o trabalho com textos. Os temas de interesse daquela escola podem não ser os mesmos para outros alunos, nem para outra escola. Essa constatação leva ao caráter individualizado do trabalho com textos. O ensino de Língua Portuguesa é comum, mas pode haver flexibilidade quanto aos temas dos textos. Para o trabalho com os alunos com Deficiência Intelectual, a flexibilidade com temas pode representar uma via diferenciada.

A realidade em suas múltiplas determinações vai se fazendo presente nas decisões do ensino comum, que de certa forma, necessita das “vias diferenciadas”, apontadas por Vygotski (1997) tão necessárias ao trabalho educativo com os indivíduos com Deficiência Intelectual. Seriam essas “vias” constituídas, a partir da descoberta do interesse do aluno por algo que lhe diz respeito, tenha ligação espaço/temporal e histórica com a sua realidade. Essa realidade que em algum momento pode ser transformada e transformar o indivíduo, não deveria ficar de fora do processo de ensino e de aprendizagem.

Houve uma aluna da escola A (AA1) que comparou a sua situação de estar fora de casa, com o animal fora de seu *habitat*, o diálogo entre aluna e pesquisadora que se estabeleceu foi o seguinte:

Pesquisadora: Você utiliza o dicionário, busca o significado de palavras que não conhece. Sabe o que significa *habitat*?

*“Eu não costumo usar dicionário, mas habitat deve ser o lugar onde o animal mora, ele acostumou a viver naquele lugar e tem tudo ali. Se tirar esse animal daquele lugar, ele pode morrer. Gente também é assim, que nem animal, eu, por exemplo, vivia bem com a minha avó, lá em Curitiba, mas meu pai resolveu me trazer para Cascavel, ele tem outra família, aqui em Cascavel parece que eu vivo fora do meu habitat, igualzinho aos animais. Eu gostaria de voltar para Curitiba” (AA1, 2014).*

Nesse diálogo, fica clara a participação da aluna, inferindo no texto, dando sua opinião sobre uma palavra, que apesar de revelar o pouco conhecimento do significado, tenta trazer para sua realidade e fazê-la conhecida.

O sentido trazido à leitura pela aluna (AA1), do diálogo apresentado, está previsto nas Diretrizes Curriculares do Paraná (SEED/PR, 2008, p. 61) no trabalho com o texto, que não vislumbra apenas o ensino de gramática normativa<sup>14</sup>, mas propõe a prática de análise linguística<sup>15</sup>. Como mostra o Quadro 3, adaptado de Mendonça (2006, p. 207). Trata-se de um quadro comparativo entre duas abordagens da Língua Portuguesa. Contudo, faz-se necessária uma análise cuidadosa entre as duas abordagens, no sentido de uma não eliminar a outra, porque ambas são necessárias à apropriação do currículo de Língua Portuguesa.

---

<sup>14</sup> Gramática normativa é aquela que prescreve as regras, normas gramaticais de uma língua. Ela admite apenas uma forma correta para a realização da língua.

<sup>15</sup> Prática de análise linguística: estudar a gramática por meio de textos.

As questões contempladas no diálogo apresentado foram analisadas em diálogos com os demais alunos participantes da pesquisa, apresentando os seguintes resultados: 86% dos alunos, tanto da escola A quanto da escola B, demonstraram interesse pelo tema “Animais em extinção”; 68% dos alunos demonstraram alguma atitude que remetia à formação de uma consciência ambiental, por exemplo, 100% dos alunos conheciam o termo “extinção” e buscavam a causa no texto para os animais estarem nessa condição. Esse resultado reflete, nos 86% dos alunos, que participam das demandas sociais do seu tempo. Nesse caso, talvez não se tenha chegado à totalidade dos alunos, porque os 14% restantes não opinavam ou apenas seguiam os comandos das questões. Os alunos que apresentaram alguma relação: tema/situação real próxima foram 68%, demonstrando a necessidade de esse tema estar relacionado diretamente com a sua realidade histórica, com espaço e tempo definidos.

**Quadro 3** - Diferença entre o ensino de gramática e a prática de análise linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA NORMATIVA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL <sup>16</sup> é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas <sup>17</sup> .
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma-padrão	Centralidade nos efeitos de sentido.

**Fonte:** Diretrizes Curriculares do Paraná (SEED/PR, 2008, p. 61).

As Diretrizes Curriculares propõem um trabalho com a Língua Portuguesa, para além do treinamento gramatical<sup>18</sup>, talvez o que mais assuste nesta abordagem sejam termos como treinamento, normas, padrão, mas no ensino de Língua Portuguesa não há como fugir do treinamento, das normas e do padrão, pois são

<sup>16</sup> AL: análise linguística

<sup>17</sup> Epilinguísticas: atividades que façam refletir sobre o texto lido e escrito e da operação sobre esse texto, explorando-o. Não é simplesmente ler e escrever, nem falar ou descrever a língua.

<sup>18</sup> Treinamento gramatical: treinar o aluno a somente dar respostas isoladas sobre regras gramaticais.

necessários, se o objetivo maior for a apropriação deste ensino. Caso essa proposta seja realmente colocada na prática educativa, isso pode representar uma possibilidade favorável à apropriação do ensino comum pelo aluno com Deficiência Intelectual, nos anos finais do Ensino Fundamental, pelo fato da análise linguística trabalhar com textos para o ensino de gramática. No entanto, um fato que pode impossibilitar essa apropriação, é que as professoras de Língua Portuguesa das salas comuns, pelo menos na sua totalidade, não realizam a mediação entre esse ensino e os alunos com Deficiência Intelectual. Das quatro professoras entrevistadas, apenas uma declarou propor alguma atividade facilitadora para que o aluno com Deficiência Intelectual também se aproprie da Língua Portuguesa.

No contexto desta pesquisa, apesar de trabalharem com o ensino comum e ofertá-lo também aos alunos com Deficiência Intelectual, a mediação feita, visando à apropriação deste ensino, pelos alunos com Deficiência Intelectual, quase que totalmente, ocorre no espaço da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, pois somente 25% das professoras entrevistadas, afirmaram conhecer as necessidades dos seus alunos com esta deficiência e interferirem de alguma forma no ensino comum, para atender às suas necessidades. As demais professoras afirmaram não saberem ou não estarem preparadas para trabalharem o ensino comum de Língua Portuguesa com alunos nestas condições.

De certa forma, quando a proposta curricular de Língua Portuguesa tem uma abordagem que encaminha o trabalho com as diferentes funções de um texto, que busca analisar essas funções, para então diluir ali, o trabalho com a gramática, pela riqueza de sentido agregado ao texto, pode facilitar a apropriação da leitura e da escrita também pelos alunos com Deficiência Intelectual. Ao mesmo tempo em que o ensino de gramática se dilui no trabalho com o texto, o aluno, no caso, leitor/produtor de textos, necessita se apropriar do ensino de gramática para compreender e ser compreendido na utilização da Língua Portuguesa.

O saber sistematizado é necessário e de maneira alguma poderá ser negado, mesmo que os alunos, pela deficiência apresentada, demonstrem dificuldade em se apropriarem das regras estabelecidas, ainda assim elas são necessárias. Talvez pelo fato dessas regras serem trabalhadas partindo das regras gerais para os casos particulares, os alunos poderão não encontrar uma realidade nesse caminho e ele se tornar obscuro, mas as regras gramaticais continuam existindo em Língua

Portuguesa e precisam ser apropriadas. O que pode ser modificado nesse trabalho é o caráter do “treinamento” puro, para uma proposta da “Análise Linguística”, conforme a proposta apresentada, esta poderá representar uma possibilidade real para que o aluno com Deficiência Intelectual se aproprie do ensino comum de Língua Portuguesa, pois ao envolver uma metodologia mais “reflexiva”, poderá facilitar a forma do aluno trabalhar o conhecimento das regras gramaticais. Por exemplo, esse conhecimento poderá ser trabalhado e recuperado no próprio texto, sempre que houver necessidade e aplicado em diferentes textos. Uma metodologia não precisa extinguir a outra, para não correr risco desnecessário de reduzir conteúdos.

Com respeito às infinitas possibilidades que o ensino da língua pode oferecer ao leitor, Neves pontua que,

“A palavra-chave da linguística bakhtiniana é *diálogo*. Só existe língua onde houver possibilidade de interação social, dialogal. A língua não reside na mente do falante, nem é um sistema abstrato que paira acima das condições sociais. A língua é um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes, é uma atividade social, enunciação” (NEVES, 2002, p.153).

Nessa compreensão, que percorre a linha do pensamento bakhtiniano sobre o trabalho com a língua, destaca-se o essencial neste ensino, que são as possibilidades de interação do sujeito com a sua língua, na dinâmica social. Neste sentido a escola e os professores que ensinam a língua possuem a seu favor uma realidade promissora, com a possibilidade do diálogo entre os sujeitos e destes com os textos utilizados.

#### 4.2.2 A realidade material na produção escrita de alunos com Deficiência Intelectual, nos anos finais do Ensino Fundamental

A presente pesquisa apresentou as seguintes questões iniciais, quanto à realidade do aluno com Deficiência Intelectual no ensino regular: Os alunos com Deficiência Intelectual têm avançado no processo de ensino e de aprendizagem nas escolas estaduais do município de Cascavel? De quais conhecimentos, na área da Língua Portuguesa, eles se apropriam?

Cada produção escrita foi analisada como a produção de um aluno nos anos finais do Ensino Fundamental, do qual se esperava, já ter se apropriado do código escrito. Contudo, sabe-se que esta apropriação não se dá de forma simples, mas exige deste aluno uma complexa participação do seu aparato psicológico, pois neste caso, ele não partirá de uma capacidade de imitação, mas como diz Klein,

No caso da escrita [...] temos um código cuja decifração nos obriga a transitar por dois canais diferentes e nem sempre processados simultaneamente: a audição e a visão. Isto porque a escrita não representa diretamente o objeto ou fato a que se refere, mas é uma representação do enunciado oral, este sim representação direta daquele objeto ou fato. [...] Nesse sentido, a aprendizagem da escrita exige uma interferência sistematizadora intensa, até que o aprendiz compreenda e memorize elementos dessa convenção num nível suficiente para poder “ensaiar”, a partir das relações já aprendidas, algumas analogias que lhe permitam experimentar, testar, apreender todas as relações implícitas nessa convenção (KLEIN, 2002, p. 118 - 119).

Não é simples para o professor de Língua Portuguesa afirmar se um aluno se apropriou ou não do ensino da língua. Ainda assim, essa questão ronda os meios escolares, o desempenho do aluno na sua língua materna é fundamental para que ele, o aluno prossiga em seus estudos. Quanto ao aluno com Deficiência Intelectual, a questão da apropriação ou não da língua, torna-se mais complexa pois exige-se do professor que além de se preparar na abordagem teórico-metodológica referente ao ensino de Língua Portuguesa, conheça muito bem as vias pelas quais um aluno com Deficiência Intelectual aprende. Os autores que foram trabalhados até aqui como referencial teórico, forneceram um vasto suporte para que se conheçam estas vias e por elas se possa caminhar.

A seguir, destacam-se algumas produções escritas dos alunos, objetivando refletir sobre o que revelam diretamente suas próprias escritas. Os excertos apresentados foram selecionados utilizando-se como critério estarem escritos de forma a se tornarem legíveis ao serem escaneados. Ainda, buscarem-se textos referentes ao mesmo “animal”, propiciando uma comparação entre as produções.

Figura 1 – Produção escrita (situação 1)

Dê sua opinião sobre:

Qual é o tema tratado no anúncio dos textos informativos?

dos animais

Qual o motivo do animal que você escolheu estar em extinção?

estão sendo muito procurados para matar

Explique o que significa a palavra **habitat**. Se você não souber, pesquise-a no dicionário. Depois diga qual é o **habitat** do animal em extinção que você escolheu.

no oceano atlântico

É importante informar-se sobre a vida dos animais. Por quê?

porque é gostoso muito de animais

**Fonte:** Produção escrita de aluno do 9º Ano, sobre: Tartaruga marinha

Na Figura 1, o texto escolhido pelo aluno do 9º Ano trazia informações sobre a tartaruga marinha, após um debate sobre o tema: Animais em extinção, o aluno produziu estas respostas escritas, nas quais faltam alguns elementos na relação causa e efeito, o que dificulta a compreensão de quem seja o sujeito: “...*muito procurados para matar*” quem vai matar quem?, existem erros de concordância como: “*estam*” ao invés de: estão. Na relação animal/*hábitat*, houve um salto no entendimento, apesar da escrita não estar correta, o aluno quis dizer: “*Oceano Atlântico*”, isto porque no texto há informação de que a tartaruga marinha habita quase todos os oceanos, menos o Antártico. O Oceano Atlântico, foi repetido oralmente pelo aluno, ainda assim, há de se ter em mente, que o aluno, sendo autor desta produção, nem sempre estará presente para explicá-la, daí a importância de se exigir uma escrita clara, que possa ser compreendida sem explicações, somente por meio da utilização do código escrito.

Figura 2 - Produção escrita (situação 2)

Dê sua opinião sobre:

Qual é o tema tratado no anúncio dos textos informativos?

Tartaruga em extinção

Qual o motivo do animal que você escolheu estar em extinção?

ameaçada pelo lixo que mata cerca de 40.000 exemplares por ano.

Explique o que significa a palavra **habitat**. Se você não souber, pesquise-a no dicionário. Depois diga qual é o **habitat** do animal em extinção que você escolheu.

no mar

É importante informar-se sobre a vida dos animais. Por quê?

Porque eles são seres vivos e não devemos matar eles são apenas animais que não machucam ninguém.

Observe o cartaz e marque **X** somente nas alternativas verdadeiras

**Fonte:** Produção escrita de aluna do 8º Ano, sobre: Tartaruga marinha

Na Figura 2, a aluna do 8º Ano, não compreendeu o tema geral dos textos, contudo extraiu do texto, a informação sobre o motivo da extinção da tartaruga marinha. Identificou “o mar”, como o local de habitação da tartaruga marinha. Quanto a importância de informar-se sobre os animais, a aluna chega a fazer um apelo: “... não devemos matar eles são apenas animais que não machucam ninguém.” O que mostra o seu discurso com respeito ao tema Animais em extinção, esta frase não estava no texto lido, demonstra uma participação desta aluna nas demandas sociais do seu tempo. Neste caso, a escrita produzida a partir das relações sociais, configura a uma possibilidade real de apropriação da Língua Portuguesa, contudo, o erro, como na grafia de: “extinsão”, não deve passar despercebido, mesmo porque a forma correta estava presente no texto lido.

A ênfase somente nas relações sociais como fonte inesgotável na formação do sujeito e suas possibilidades com o uso da língua materna, por sua vez, corre o risco do reducionismo teórico, no qual não se percebe possibilidades de apropriação do ensino da língua, por parte do aluno com Deficiência Intelectual por considerá-lo limitado na apropriação do código escrito ou resultar na crença de que tudo é possível, porque se realiza nas relações sociais.

### Figura 3 - Produção escrita (situação 3)

Dê sua opinião sobre:

Qual é o tema tratado no anúncio dos textos informativos?

*As extinção das Tartaruga.*

Qual o motivo do animal que você escolheu estar em extinção?

*A carne da tartaruga está utilizando nas sopa.*

Explique o que significa a palavra **habitat**. Se você não souber, pesquise-a no dicionário. Depois diga qual é o **habitat** do animal em extinção que você escolheu.

*Habitat significa seu habitat natural, onde as tartarugas vivem.*

É importante informar-se sobre a vida dos animais. Por quê?

*Sim. Porque eles pode ser venenoso ou não e para saber que eles estão entrando em extinção.*

Observe o cartaz e marque **X** somente nas alternativas verdadeiras

**Fonte:** Produção escrita de aluno do 9º Ano, sobre: Tartaruga marinha

Na Figura 3, o aluno do 9º Ano identificou o tema geral dos textos, como o seu específico: “tartaruga marinha”. No texto em questão, busca e escreve a informação sobre o motivo do animal estar em extinção, ou seja, a utilização da carne da tartaruga, é o motivo da caça a este animal. Quanto a importância de informar-se sobre os animais, o aluno oralmente demonstrou a preocupação de lidar com animais venenosos, isso também aparece na escrita, embora fora do contexto, mas logo em seguida, se refere a informação como sendo importante, porque: “... para saber que eles estão entrando em extinção”, o que faz o aluno voltar ao contexto. Há erro na grafia de: “*naturau*” (natural), que necessita ser corrigido e também erros de concordância como: “... *das tartaruga*”, “... *nas sopa*”, “*eles pode*”.

Figura 4 - Produção escrita (situação 4)

Dê sua opinião sobre:

Qual é o tema tratado no anúncio dos textos informativos?

*Sobre a extinção sobre os animais.*

Qual o motivo do animal que você escolheu estar em extinção?

*Eles matam a tartaruga para fazer sopa até os vezes vendem a casca dele.*

Explique o que significa a palavra **habitat**. Se você não souber, pesquise-a no dicionário. Depois diga qual é o **habitat** do animal em extinção que você escolheu.

*Habitat é o lugar onde vive para sobreviver.*

É importante informar-se sobre a vida dos animais. Por quê?

*O animal tá quieto (p) de não de machucaria se até meche com ele, ele vai machuca.*

Observe o cartaz e marque X somente nas alternativas verdadeiras

**Fonte:** Produção escrita de aluna do 9º Ano, sobre: Tartaruga marinha

Na Figura 4, a aluna do 9º Ano identifica o tema geral dos textos e no seu texto específico reconhece o motivo pelo qual a tartaruga está em extinção, atribui aos caçadores as ações, matar e vender, relacionando-as com a extinção deste animal: “*Eles matam a tartaruga para fazer sopa [...] vendem a casca dela.*” Nesse trecho é estabelecida a relação causa/efeito. Quanto ao significado de *habitat*, percebe-se que a palavra sobreviver é utilizada para reforçar a ideia de: “... *lugar onde vive [...]*”, que pode muito bem expressar: “onde oferece condições de vida”, há uma intenção clara da aluna em explicar o significado da palavra *hábitat*, demonstrando que o conhece. No ítem informar-se sobre os animais, a aluna expõe sua opinião, cometendo poucos erros, que embora precisem ser corrigidos, “*meche*” ao invés de mexe “[...] *ele vai machuca*” ao invés de: ele vai machucar, não comprometem a compreensão da sua exposição, os erros são de ortografia e de utilização correta do tempo verbal. No entanto, a aluna utiliza-se de outros elementos como o pronome “ele”, evitando a repetição da palavra animal, o que demonstra uma apropriação da gramática da Língua Portuguesa, que já fora trabalhada nesta etapa do Ensino Fundamental.

As contribuições da análise feita a partir das situações mostradas permite dizer que esses alunos se apropriaram daquilo que lhes foi ensinado, durante a sua escolarização, concernente à Língua Portuguesa, na etapa em que se encontram,

ou seja, não ficaram no nível dos primeiros anos do Ensino Fundamental, mas avançaram para os anos finais. Das participações desses alunos com Deficiência Intelectual, da sua produção escrita, pode-se dizer ainda que, suas dificuldades com a ortografia, gramática (utilização do sujeito) tempo verbal etc, embora precisem ser trabalhadas e sanadas, não retiram o valor da sua exposição escrita e quando se perguntar: O que ensinar ao aluno com Deficiência Intelectual? De quais conhecimentos ele se apropria? Certamente que, se este aluno estiver numa classe comum, do ensino regular, na qual estiver se processando uma aula de Língua Portuguesa, seria fundamental ensinar-lhe conteúdos de Língua Portuguesa, mas como deve ser, sem reducionismos.

Na prática, o que se observa, nas escolas é uma insegurança por parte dos professores em afirmar sobre a apropriação ou não de seus alunos quanto ao ensino da Língua Portuguesa. E o mais interessante, é que o fraco desempenho dos alunos com relação a este ensino, é que isto se generaliza, não é restrito ao aluno com Deficiência Intelectual. Conforme resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2013) o município de Cascavel-PR, não atingiu a meta de aprendizagem para o município, nos anos finais de ensino, que seria de 4.8, ficando com o desempenho em 4.3, considerando o ensino de Língua Portuguesa e também de Matemática.

O que está acontecendo nas escolas com relação ao ensino da Língua Portuguesa? Klein (2004) alerta para uma disputa entre concepções de ensino da língua, a qual

[...] tem-nos obrigado a analisar com mais profundidade os limites e possibilidades do processo de ensino-aprendizagem, em uma e outra abordagem. Entretanto, cabe a preocupação com os desvios e reducionismos, até certo ponto comuns quanto o embate em defesa do novo encontra pela frente uma tradição muito arraigada (KLEIN, 2004, p.1)

A autora chama a atenção para a não realização da crítica pela crítica. Como exemplo, a crítica à concepção de um ensino da língua tradicional, que hipervaloriza a apropriação do código escrito, de maneira mecanicista. Essa crítica que segundo a autora, tornou-se “necessária e acertada”, resultou numa verdadeira “febre do texto”, ou seja, sem aprofundamento nesta nova abordagem, a saber no letramento, professores alfabetizadores se aventuraram a trocar o velho pelo novo, o que

resultou em muita confusão. Isso serve de alerta para professores em qualquer nível de ensino, qualquer que seja a nova abordagem, ela tem raízes teóricas, que por sua vez, tem sua base numa concepção de homem e de desenvolvimento humano amplamente divulgadas, as quais precisam ser conhecidas e de forma alguma podem cair num mero reducionismo ao serem utilizadas, isto seria irresponsável.

As aulas de Língua Portuguesa constituem o momento e o local para que os alunos retirem dúvidas e reelaborem os conteúdos trabalhados com respeito à língua materna. Com os alunos com Deficiência Intelectual, especificamente nas escolas estaduais pesquisadas, do município de Cascavel-PR, esse processo se estende ao espaço da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, no entanto, não se restringe a ele. Essa diferença é fundamental para a compreensão da função da escola inclusiva, o aluno com deficiência pertence ao ensino regular, os conteúdos ensinados pertencem a este ensino, porém tem à sua disposição, um trabalho especializado na sala de recursos, que fortalece suas apropriações.

A prática do professor de Língua Portuguesa, como tratada neste trabalho, é carregada de responsabilidades, dentre as quais está não fugir daquilo que se estabeleceu como padrão no ensino da língua. O fato de conceber este ensino como algo que se materializa nas relações sociais, por meio da linguagem, funciona como uma base inquestionável para o trabalho com os alunos e suas diversidades, nos espaços atuais de atuação do professor de Língua Portuguesa.

#### 4.3 Procedimentos de análise a partir das categorias na perspectiva dialética

Inicialmente buscou-se refletir sobre o objeto de estudo, qual seja O aluno com Deficiência Intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental e suas possibilidades de apropriação da Língua Portuguesa, utilizando as categorias propostas por Richardson (2010, p. 49) para uma análise na perspectiva dialética.

[...] são conceitos básicos que refletem os aspectos essenciais, propriedades e relações dos objetos e fenômenos. Segundo Cury (1985, p. 21) elas “possuem simultaneamente a função de intérpretes do real e de indicadoras de uma estratégia política. As categorias são o instrumento metodológico da dialética para analisar os fenômenos da natureza e da sociedade. Portanto, são fundamentais para o conhecimento científico e indispensáveis nos estudos de qualquer

ciência e na vida social”. Como já mencionamos, a fonte das categorias são os objetos ou fenômenos. São objetivas. Cabe destacar que todas as categorias estão relacionadas umas com as outras. Portanto, a análise de um objeto [...] não precisa ser feita com todas, basta escolher uma delas [...]

De acordo com as categorias propostas, buscou-se uma análise que possibilitasse ultrapassar o limite da aparência, procurando desta forma, penetrar no campo da essência. No caso do objeto desta pesquisa, a aparência seria apenas o discurso da inclusão de alunos com Deficiência Intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental, enquanto que a essência se aprofunda no conhecimento deste objeto: Os alunos com Deficiência Intelectual estão matriculados no ensino regular, mas quem são eles e de fato, se apropriam da Língua Portuguesa ofertada neste ensino? Ao conhecer os alunos, ter contato com a concepção de suas professoras de Língua Portuguesa, a respeito da Deficiência Intelectual, bem como das possibilidades desses alunos se apropriarem da Língua Portuguesa, com esta pesquisa, foi possível percorrer o campo da essência, pois os sujeitos participantes: professoras e alunos se relacionam na prática educativa, esta por sua vez ocorre no município de Cascavel-PR. As realidades histórica e social aqui tratadas, dizem respeito a esses sujeitos especificamente, e ao serem investigadas, ofereceram elementos de análise, que vão além da aparência.

A categoria realidade relaciona-se com o fato do conceito de Deficiência Intelectual ser indefinido para o trabalho docente nas escolas A e B. A concepção que as professoras apresentaram sobre a Deficiência Intelectual, por ser indefinida, leva a uma insegurança no trabalho com os alunos com esta deficiência, limitando-os na apropriação do ensino comum. Mas, ainda assim, esse ensino está sendo oferecido aos alunos com Deficiência Intelectual, nas escolas estaduais do município de Cascavel-PR. Esta realidade que mostrou professoras de Língua Portuguesa atribuindo possíveis fracassos na aprendizagem da língua à Deficiência Intelectual, poderá ser modificada, na medida em que a categoria: possibilidade tenha emergido das apropriações dos alunos, quando em suas produções escritas e também no seu discurso, houve a possibilidade de serem compreendidos na sua língua materna. Os alunos articularam o que apreenderam da Língua Portuguesa para responder ao que lhes foi requerido do seu momento histórico. E com essa articulação respondem à

realidade, superando desta forma a condição incapacitante da deficiência presente nesta realidade.

A educação, de acordo com a vertente da Psicologia russa, é colocada em destaque, por partir do pressuposto de que os seres humanos apropriam-se da cultura para se desenvolver e também para que ocorra o desenvolvimento da sociedade como um todo. Sem a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade seria impossível a continuidade do processo histórico (FACCI, 2006, p.138).

Ao negar a participação do aluno com deficiência no processo de ensino e aprendizagem tal como se apresenta nessa realidade escolar, nega-se o curso do “desenvolvimento sócio-histórico da humanidade” sem o qual, “seria impossível a continuidade do processo histórico”. Contudo, por mais que a aparência leve a apontar a professora PLP3, que ousou dizer “o aluno com deficiência não tem capacidade de acompanhar os conteúdos trabalhados” (sic), como responsável por colocar esse aluno à margem do processo de desenvolvimento sócio-histórico, sabe-se que em sua essência, essa situação precisa ser analisada sob uma ótica mais complexa. Embora a professora, com essa atitude, possa limitar o aluno com deficiência em seu desenvolvimento escolar e até negar-lhe este acesso ao ensino comum, afirmando sua incapacidade de se apropriar dos conteúdos trabalhados em Língua Portuguesa, ela, a professora não é a única responsável pela situação de deficiência, de menos valia, pois ela é imposta histórica e culturalmente. Essa imposição de menos valia priva o indivíduo de possibilidades plenas de um desenvolvimento humano, dentre as quais a apropriação do saber sistematizado ofertado na escola, espaço desta pesquisa.

Pode-se dizer então, que por mais que a aparência aponte para a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental, a essência mostra as dificuldades desta inclusão, como exemplo, a fala da professora Contudo, há um movimento, uma tensão provocada, a partir dele, os quais poderão resultar em forças que poderão mudar a realidade da situação desigual, provocada pela deficiência.

Com a apresentação das categorias: essência – aparência e realidade buscou-se compreender o objeto de estudo, nas suas múltiplas conexões. Procurar as causas, os motivos, por meio dos quais esse objeto se apresenta, nem sempre é

possível, mas se a dimensão histórica estiver presente, se considerá-lo num lugar e num tempo, isto certamente ajudará a demarcá-lo. Ou seja, para a compreensão do objeto de estudo proposto por esta pesquisa, o aluno com Deficiência Intelectual, houve a necessidade de analisá-lo historicamente, articulando-o, não só com a história da inclusão de alunos com deficiência na escola regular, que ultrapassa o seu momento vivido, como sua relação com o processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente, com a apropriação da Língua Portuguesa. E, quando se toca neste ponto, há de se estabelecer uma relação imediata com o processo educativo e, portanto, com a participação do professor neste processo.

Em momento algum desta análise se pretendeu dissociar o processo de ensino e de aprendizagem da participação das professoras de Língua Portuguesa e dos alunos participantes da pesquisa. Mesmo nos momentos nos quais os alunos realizavam suas atividades na Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, o foco de investigação era sua apropriação da Língua Portuguesa. Mas não só, também na relação da apropriação da língua com outros conhecimentos, pontuados neste caminho, nem sempre explicitados, mas que fazem parte da cultura escolar. Portanto, quando se buscou no movimento das categorias, apresentadas, na perspectiva dialética, um norte, era para que este pudesse traduzir o surgimento de possibilidades de apropriação de conhecimento por estes alunos, que historicamente têm sido colocados à margem do processo de ensino e aprendizagem, numa concepção limitadora da deficiência, já apresentada e debatida nesta pesquisa.

Do movimento proposto, à luz das categorias apresentadas, é possível vislumbrar um desenvolvimento humano, para além do caráter incapacitante da deficiência, pois de posse da cultura difundida na escola regular, os alunos com Deficiência Intelectual podem, se desenvolver e também contribuir, para o desenvolvimento da sociedade como um todo (FACCI, 2006).

Um pressuposto como este, considera que os humanos em geral, poderão tornar-se participantes e contribuir para este processo de desenvolvimento. Ao trazer esta contribuição para a educação inclusiva, fica claro que, os alunos com Deficiência Intelectual, podem participar deste processo de desenvolvimento. Mas, nunca deveriam ser culpabilizados pelo seu fracasso, porque este processo de desenvolvimento não é apenas deles.

Desta forma, se a apropriação da Língua Portuguesa não vai bem, se esta condição acaba frustrando as professoras que ministram este ensino, independe para quem o ensino está sendo ministrado, se para alunos com Deficiência Intelectual ou não. Há de se investigar mais profundamente com base em autores de referência, alguns apresentados nesta pesquisa, a essência deste fracasso ou das dificuldades por vezes explicitadas pelas professoras das escolas A e B, com relação ao ensino da Língua Portuguesa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso desta pesquisa buscou-se refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual na escola regular.

São questões profundas, que envolvem uma dinâmica social, na qual o discurso legitimado da inclusão tende a não representar a realidade da prática inclusiva, muito pelo contrário, camufla pensamentos e ações excludentes e perversas, que não são exclusividade da prática escolar, mas da prática social como um todo.

A presente pesquisa partiu da seguinte indagação: Os alunos com Deficiência Intelectual estariam se apropriando da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental de Cascavel? Ou apenas: estar na escola seria uma “conquista formal” de “igualdade” por esses sujeitos?

Com base nesse problema que permeou toda esta investigação, pretendeu-se elucidar questões como: Qual é a concepção de Deficiência Intelectual dos professores de Língua Portuguesa que serve de base para o trabalho em sala de aula do ensino regular? Quais são as possibilidades e os limites de aprendizagem, pontuados por professores de Língua Portuguesa, no trabalho com alunos com Deficiência Intelectual?

Quando no início desta pesquisa, pretendia-se investigar as possibilidades de apropriação da Língua Portuguesa por parte dos alunos com Deficiência Intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental, das escolas estaduais do município de Cascavel - PR. Supunha-se que, essas possibilidades de apropriação poderiam ser reais, pois os documentos da SEED/PR (2006) que trata da Construção de Currículos Inclusivos, assim como o documento SEED/PR (2008) que trata das Diretrizes Curriculares do Paraná: Língua Portuguesa, pela forma como são tratados e pela teoria que explicitam, com uma tendência humanística e vinculada à historicidade do homem, encaminhavam para um desfecho que ratificasse as possibilidades do aluno com DI apropriar-se da Língua Portuguesa.

Constatou-se que as opiniões das professoras de Língua Portuguesa, participantes desta pesquisa, são divergentes, quanto à apropriação da Língua Portuguesa, por parte dos alunos com Deficiência Intelectual, especificamente nos

anos finais do Ensino Fundamental, embora esses alunos frequentem as salas de aula comuns, espaço de atuação destas professoras, e sejam submetidos ao ensino comum de Língua Portuguesa. A preocupação demonstrada pelas professoras, com a quantidade de erros gramaticais cometidos pelos alunos com Deficiência Intelectual, poderá interferir ou anular sua possibilidade de apropriação do ensino de Língua Portuguesa. Mesmo que esses alunos frequentem a sala comum, evidencia-se que as docentes os consideram com poucas possibilidades de avanço no processo de apropriação desta disciplina.

Percebeu-se que, a avaliação de apropriação da Língua Portuguesa por parte dos alunos com Deficiência Intelectual, a qual se realiza nas escolas estaduais do município de Cascavel-PR, está fundamentada na avaliação, cujos escores individuais são comparados entre os indivíduos em muito se assemelha à avaliação que leva em conta apenas aspectos biológicos da Deficiência Intelectual, claramente combatida pelos pressupostos vygotskianos, os quais lhes fazia oposição, oferecendo uma teoria do desenvolvimento histórico e cultural. Uma vez introduzida esta teoria e incorporada à prática educativa, acredita-se com esta pesquisa, que o aluno com Deficiência Intelectual apresenta um potencial de apropriação da Língua Portuguesa diferenciado do que simples escores de erros ou acertos gramaticais possam lhe atribuir.

As reflexões realizadas nesta pesquisa não se organizaram no sentido de desconsiderar a importância dos estudos gramaticais para a apropriação da Língua Portuguesa, mesmo porque destaca-se a contribuição de Saviani quanto a importância do alfabetizado dominar os mecanismos da linguagem escrita

[...] é necessário fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte do nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito (SAVIANI, 2003, p. 20).

Concorda-se com as professoras, quando se preocupam com os erros gramaticais dos alunos com Deficiência Intelectual, ao se expressarem por meio da escrita, mesmo porque nos anos finais do Ensino Fundamental, já deveriam dominar as formas básicas, para que a leitura e a escrita possam fluir “com desenvoltura e

segurança” como pontua Saviani. Mas as professoras de Língua Portuguesa participantes desta pesquisa apontam para uma realidade, que não é específica do município de Cascavel-PR, que é a dificuldade de dominar os mecanismos da leitura e da escrita. Essa dificuldade também não é específica dos alunos com Deficiência Intelectual que frequentam o ensino regular. Não é de se estranhar que em Língua Portuguesa, os resultados de avaliações como o (IDEB) sejam frustrantes, não são poucas as notícias de que os alunos brasileiros não tenham sucesso ao dissertarem ou argumentarem em sua própria Língua. E isso em todas as etapas de ensino.

Constatou-se que, os alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, precisam dominar os conteúdos dos anos iniciais e também dos anos finais. Essa constatação que parece óbvia, precisa fundamentar-se desde os anos iniciais, o futuro escolar do indivíduo, realmente precisaria fazer parte das Diretrizes Curriculares de todas as áreas de ensino e não só nas de Língua Portuguesa. A leitura, a escrita e a interpretação textual, realmente são necessárias para que o aluno consiga avançar em seus estudos, são requisitos básicos de outras áreas de ensino. É fundamental para o aluno ler, escrever e interpretar. Porém sua vida escolar não se resume a estas habilidades e a preocupação com a apropriação do ensino comum, portanto, não deveria ser exclusivamente do ensino de Língua Portuguesa, nem com as apropriações dos alunos com Deficiência Intelectual. A escola atual tem muitas urgências, que precisa superar em todas as áreas de ensino e com todos os alunos.

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Paraná SEED/PR (2008) apresentam um quadro comparativo, fazendo uma distinção entre o Ensino de Gramática Normativa e o Trabalho de Análise Linguística. O que pretende essa comparação? A princípio, mostrar a eficácia do trabalho de análise linguística. Contudo, baseado na necessidade dos alunos em se apropriarem dos mecanismos da leitura e da escrita, necessário se faz trabalhar com o ensino de gramática normativa sim. Como é que os alunos vão se apropriar do ensino de Língua Portuguesa sem a gramática normativa, ainda que a gramática esteja diluída na análise textual? Os mecanismos da leitura e da escrita são importantes e precisam ser apropriados, não deixados de lado. Espera-se que uma vez se apropriado destes mecanismos, os alunos tenham segurança em sua própria Língua e sejam instrumentalizados neste saber e este contribua para a apropriação de outros

conhecimentos. O que poderá acontecer com o trabalho apenas com a análise linguística, é que o ensino de gramática fique tão diluído, que deixe de existir. Isso não é bom para o futuro escolar para o aluno com Deficiência Intelectual, nem para os alunos que não têm deficiência.

Eis aí, uma das urgências da escola atual a ser resolvida: não deixar que requisitos básicos do ensino de Língua Portuguesa sejam diluídos, correndo o risco de desaparecerem. O que seriam das produções escritas se as ausências de elementos básicos fossem permitidas? Como ocorre com a ausência do sujeito na frase, certamente isto prejudica sua clareza. E afinal de contas se o objetivo é formar usuários da língua que leiam e escrevam não se espere que este usuário esteja sempre presente, mas que a sua produção possa falar por ele.

Analisaram-se também a concepção de Deficiência Intelectual das professoras de Língua Portuguesa das escolas A e B, e constatou-se que há concepções divergentes, que não estão afinadas com os documentos que sugerem “currículos inclusivos” (SEED/PR 2006). Mesmo que, tão somente conhecer o referido documento, não garanta uma mudança significativa na prática, poderá ao menos provocar essas professoras com o tema inclusão nas aulas de Língua Portuguesa.

As professoras de Língua Portuguesa apresentam alguns motivos que impossibilitam o seu trabalho com os alunos com Deficiência Intelectual em suas salas de aula. Os motivos são diversos e sempre carregados de muita preocupação, demonstrada pelas professoras. Quando não concordam com a inclusão, deixam claro que conhecem pouco da Deficiência Intelectual.

Outro motivo forte, para não concordarem é atribuído à falta de tempo para dar um atendimento individualizado aos alunos nestas condições. Só que a realidade atual dos alunos com deficiência na escola regular, não põe a questão: Professor, você concorda ou não com a inclusão? Essa questão já não tem espaço. O fato é: os alunos com deficiência frequentam a escola regular e estão sujeitos ao ensino comum. Todos os alunos sujeitos ao ensino comum proposto no Ensino Fundamental, precisam se apropriar dele para continuarem sua vida escolar, Ensino Médio em diante. Os alunos com Deficiência Intelectual, em nada diferem dessa realidade. Quanto às possibilidades para atingir essa realidade, emanam do trabalho docente.

Quanto a ensinar aos alunos com Deficiência Intelectual toda a preocupação com a apropriação do ensino de Língua Portuguesa é legítima, mas ao mesmo tempo, um desafio que precisa ser enfrentado. As contribuições de Vygotski apontam, em relação ao desenvolvimento dos processos intelectuais, a similaridade do desenvolvimento da pessoa com deficiência e das pessoas que não apresentam deficiência. Fundamentam e dão crédito necessário para que se afirme que essas possibilidades são reais, os alunos com Deficiência Intelectual, desde que envolvidos numa prática educativa que forneça meios adequados podem se apropriar do ensino comum trabalhado.

Constatou-se ainda com esta pesquisa que a Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, por vezes faz o trabalho com Língua Portuguesa e com outras áreas do conhecimento, trabalho este que necessitaria também ser feito em sala de aula comum. As professoras de Língua Portuguesa ao serem entrevistadas ou no preenchimento do questionário referente ao conhecimento do aluno com Deficiência Intelectual relataram que esses alunos “quase não participam oralmente das atividades propostas, são calados ou não opinam” (sic). A realidade observada na Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, era diferente, os mesmos alunos que não participam na sala de aula comum, naquele espaço, estavam opinando sobre textos diversos e situações reais do Brasil e do mundo. Percebe-se então, que não opinar, ficar calado, não necessariamente é uma característica da Deficiência Intelectual, mas de determinados indivíduos em determinados espaços. Ou seja, dependendo das condições pedagógicas oferecidas, esses alunos participam e opinam sobre assuntos próprios do ensino comum e não só de Língua Portuguesa, como de outras áreas de ensino.

Neste caso, vê-se uma superação de características individuais próprias, a qual pode possibilitar ao aluno um desenvolvimento das suas funções intelectuais. Quando um aluno sente segurança para opinar, inferir em determinados assuntos do currículo, é porque já se apropriou deste conhecimento, que era externo, passou a ser interno, e no momento que é exposto e esta exposição é carregada de relações com a realidade, o aluno fornece indícios de que o conhecimento foi apropriado.

É inevitável que o conceito e os aspectos que caracterizam a Deficiência Intelectual, como: causas, variações e até mesmo a base, que sustenta esse conceito, o déficit de inteligência, seja apropriado pelos espaços escolares. No

entanto, há outros fatores, relacionados à Deficiência Intelectual, que precisam ser conhecidos como os históricos e sociais. Três das quatro professoras entrevistadas não definiram sua concepção de Deficiência Intelectual, e não por acaso, são as mesmas três, que afirmaram não conhecer sobre a história da Educação Especial no Brasil, nem se sentirem seguras para desenvolver um trabalho, na sua área de atuação, com os alunos com essa deficiência. O que foi possível identificar, pelo menos, com os relatos das professoras foi que a dimensão sócio-histórica do indivíduo precisa ser estabelecida, os alunos estão em suas salas de aula, mas lhes causam um estranhamento, essas professoras se culpam por saberem pouco ou não saberem sobre Educação Especial, duas delas atuam há menos de 10 anos com o ensino de Língua Portuguesa. Em seus cursos de graduação não foram formadas para atuarem com os alunos com deficiência.

Os cursos de licenciaturas, especialmente os atuais necessitam trabalhar essa temática dos processos inclusivos, do contrário, os alunos com deficiência na escola comum, continuarão sendo os alunos da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, mas esse parece não ser o objetivo primordial da inclusão de alunos com deficiência na escola regular. Pois dessa forma esses alunos estariam segregados, tal como eram na escola especial. Eis aí, um dos retrocessos que deve ser evitado na Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Esse retrocesso abala conquistas fundamentais, as quais pareciam garantidas como o AEE não ser substitutivo da escolarização. Quando o aluno com Deficiência Intelectual, por exemplo, só opina, só realiza ou só participa das atividades da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, e nem sequer é conhecido pela professora que ministra Língua Portuguesa na sala de aula comum, isso é preocupante e inaceitável.

O aluno com Deficiência Intelectual, não pode estar na escola comum somente para que sua matrícula seja contabilizada no ensino regular e no AEE. A contabilização é prevista pelo aparato legal e deve ser cumprida, mas cumpra-se a lei e considere-se a formação do sujeito nas suas dimensões histórico e cultural. Quanto a esta formação Vygotski destaca que desde os primeiros dias,

[...] do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana

complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e a história social (VYGOTSKY, 1984, p. 33).

Ao relembrar a lei da compensação e da linguagem como força motriz no processo de humanização da pessoa com Deficiência Intelectual, lembrou-se ainda de um episódio em que uma aluna do 9º ano relata,

*“Eu gostaria muito de continuar meus estudos, sei que vou levar mais tempo que os outros, mas prometi ao meu pai, já falecido, que não ia desistir, quero muito ler e escrever bem para arrumar um emprego, preciso trabalhar para ajudar em casa. Todo mundo lá trabalha”* (AB7, 2014).

Encontra-se neste relato um forte motivo para que essa aluna continue lutando por suas apropriações na escola regular. Vygotski pontuou a vontade, como um fator fundamental, para que o indivíduo com Deficiência Intelectual possa alavancar no seu desenvolvimento. É nesse sentido, que o professor precisa conhecer seus alunos em particular, para oferecê-lhes suas próprias condições de superação de dificuldades. Esta aluna tem consciência de que ainda não se apropriou como deveria da língua padrão trabalhada na escola, contudo quer se apropriar, e acredita que isto resultará num emprego que precisa ter. Eis aí, uma condição propulsora para alavancar seu desenvolvimento escolar e, portanto, fundamental para que a professora de Língua Portuguesa envolvida com esta aluna possa mediar esse desenvolvimento.

Nas contribuições de Vygotski (1991, p. 326) encontra-se: “Quem não investiga nem descobre algo novo não pode compreender por que os investigadores introduzem novas palavras para os fenômenos”. Assim, pode-se dizer que o temor de trabalhar com alunos com Deficiência Intelectual e a indefinição deste conceito, interferem em sua concepção, pois este é um novo termo para a deficiência localizada no intelecto.

Percebeu-se que a ausência de investigação sobre a Deficiência Intelectual interfere, prejudicando a atuação das professoras de Língua Portuguesa com os alunos com essa deficiência. Há uma indefinição de como trabalhar com alunos com Deficiência Intelectual. Realmente, sem conhecer sobre essa deficiência, no mínimo para propor estratégias de ensino diferenciadas, o trabalho em sala de aula comum fica penoso e carregado de muitas incertezas. As dificuldades com a Língua

Portuguesa, apresentadas pelos alunos com Deficiência Intelectual, pelo que foi constatado, são trabalhadas exclusivamente na Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I.

A presente pesquisa lançou-se a investigar as possibilidades de apropriação da Língua Portuguesa pelos alunos com Deficiência Intelectual, este foi o marco, o que permeou essa investigação. No caminho da pesquisa, os alunos com Deficiência Intelectual e suas professoras de Língua Portuguesa constituíram o cerne deste estudo, por meio do qual, chegou-se a decifrar uma importante parte do problema, comum ao ensino da língua: os alunos apropriaram-se ou não dele? Na realidade que se apresentou, pode-se dizer que os alunos com Deficiência Intelectual das escolas estaduais do município de Cascavel-PR, apropriaram-se da Língua Portuguesa, por meio não só do trabalho realizado em sala de aula comum, mas que esses alunos necessitam do trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, para que esta possibilidade de apropriação surja desta realidade.

Essa constatação de que a possibilidade de apropriação surge e se multiplica a partir da realidade, nesta pesquisa representada pela tensão do movimento da prática educativa do ensino comum e o trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, revela o quanto os alunos com Deficiência Intelectual, na escola regular, necessitam das vias diferenciadas da prática educativa, para se instrumentalizarem com o saber sistematizado, os meios, as diferentes formas materiais historicamente constituídas, condição humana necessária para superação da condição incapacitante da deficiência. Essas forças então, precisam se relacionar por um objetivo comum: a formação do aluno, ou seja, o aluno que frequenta os dois espaços destinados à sua educação não deveria ser disputado, mas há de se concordar com Vygotski (1989, p.199) “[...] apesar do retardo e principalmente devido ao seu retardo, deve e pode ser educado”.

A escola em si não poderá enfrentar todos os desafios da inclusão, mas pode instrumentalizar-se na perspectiva do desenvolvimento histórico e cultural, para que introduza em suas práticas educativas o que é sua função, desenvolver condições para que o ensino oferecido seja transmitido e apropriado por todos os alunos.

A presente pesquisa partiu da seguinte indagação: Os alunos com Deficiência Intelectual estariam se apropriando da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

de Cascavel? Ou apenas: estar na escola seria uma “conquista formal” de “igualdade” por esses sujeitos? Ao retomar essa questão, há de se confrontá-la com o pressuposto de que, na realidade apresentada, com os movimentos tensionados próprios da dinâmica dos meios escolares, existe nesta realidade a condição de produzir a resposta que, poderá estar latente, mas é fortalecida, porque alimenta-se da composição de teorias e práticas educacionais e dinâmica dos sujeitos envolvidos neste processo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, J. A. Lindgren. Os Direitos Humanos na Pós-Modernidade. São Paulo, Perspectiva, 2005.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Mental retardation: definition, classification, and systems of supports.** Washington, DC, USA: AAMR, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski:** implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414f. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2007.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: DF. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <<http://www.portalmec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt) Acesso em: 30 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Guatemala, 1999. Disponível em: <<http://www.institutointegrar.org.br/arquivos/convencao%20interamericana.doc>>. Acesso em: 30 mar. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, nov., 2011.. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 30 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. MEC. SEESP. **Nota Técnica - SEESP/GAB/Nº 9/2010, sobre Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado.** Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2014 .

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394/96 e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253/2007.** Brasília, 2008.

DAVÍDOV, V. Analisis de los principios didacticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro proximo. In: SHUARE, Marta. **La Psicología evolutiva y pedagogia en la URSS.** Antologia. Moscu, Editorial Progreso, 1987.

DUARTE, Newton. A individualidade para-si (**contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**). Campinas, SP: Autores Associados, 1993. 227p. Coleção Educação Contemporânea.

FACCI, Marilda G. D. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vygotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

GERALDI, J.W; BENTES, M; FICHTNER, B. Transgressões convergentes: **Vigotski, Bakhtin, Bateson.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IDEB. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Cascavel, PR, 2013. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/cidade/3240-cascavel/ideb>. Acesso em: 30 nov. 2015 .

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. Trad. Anoar Aiex e Jacy Monteiro. 3 ed. São Paulo: Abril Cultura, 1983.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In **Curso de Psicologia Geral**. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

\_\_\_\_\_. **Curso de Psicologia Geral**. Vol. 1 e 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. Vol. I, Tomo I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Livro 1, Vol 1 - 8ª. Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. **Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná**. Educ. Real. vol.39 nº 3 Porto Alegre Jul/Set. 2014.

PARANÁ. SEED/PR. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba – Paraná, 2006. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. SEED/PR. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa**. Paraná, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. SEED/PR. Instrução nº 016/11, de 22 de novembro de 2011. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I – na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física e neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. **Documentos oficiais**, Curitiba, 22 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei 17.656, que institui o Programa Estadual Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial, denominado Todos Iguais pela Educação. Paraná, 2013.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 19 ed.

Petrópolis: Vozes, 1997.

ROSA, M. V. de F. P. C. ; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. 6 ed. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 8 ed. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas: Editora Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPED, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010.

TANAMACHI, E. D. R. A Psicologia no Contexto do Materialismo Histórico Dialético: Elementos Para Compreender a Psicologia Histórico-Cultural. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.). p. 63-92. **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação** - Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VIGOTSKI, L.S. **Obras completas**. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo de Educación, 1989.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas** Tomo I. Madrid: Visor, 1991 (Trabalho original proferido entre 1924-1934).

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo V. Fundamentos de defectologia. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique. 2 ed. Madrid: Aprendizaje/Visor, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**; tradução Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**, Trad. Maria da Penha Villa Lobos, São Paulo: Ícone Editora, 2003. 228 p.

VIGOTSKIJ, L. S. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**; traducción: Luis Oliva Ruiz. Ciudad de La Habana: Editorial Científico-Técnica, 1987.

VYGOTSKI, L. S. **A Transformação Socialista do Homem**. URSS: Varnitso, 1930. Tradução Marxists Internet Archive, english version, Nilson Dória. Disponível em: < <http://www.marxists.org/>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto et all. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
OESTE DO PARANÁ



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O aluno com Deficiência Intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental no município de Cascavel: possibilidades de apropriação da Língua Portuguesa

**Pesquisador:** Maria Lidia Sica Szymanski

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 20752113.0.0000.0107

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 753.146

**Data da Relatoria:** 31/07/2014

#### **Apresentação do Projeto:**

A apresentação do projeto é clara e consistente.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

objetivo da pesquisa é verificar o tratamento dado no 8º e 9º anos da rede pública de ensino a alunos com deficiência intelectual. Está claramente delineado.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A avaliação dos riscos é satisfatória.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante para a área.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos estão presentes e são adequados.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências.

**Endereço:** UNIVERSITARIA

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**UF:** PR

**Município:** CASCAVEL

**Telefone:** (45)3220-3272

**CEP:** 85.819-110

**E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
OESTE DO PARANÁ/



Continuação do Parecer: 753.146

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

As solicitações feitas foram atendidas pela pesquisadora.

CASCADEL, 15 de Agosto de 2014

---

**Assinado por:**  
**João Fernando Christofolletti**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** UNIVERSITARIA

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**UF:** PR

**Telefone:** (45)3220-3272

**Município:** CASCADEL

**CEP:** 85.819-110

**E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

**Anexo 2****TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO**

**Título do projeto: O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS  
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE APROPRIAÇÃO DA  
LÍNGUA PORTUGUESA**

**Pesquisador responsável:** Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Lidia Sica Szymanski

**Pesquisador colaborador:** Mestranda Suzi Rosana Maciel Barreto do Nascimento

**Local da pesquisa:** Núcleo Regional de Ensino de Cascavel/PR

**Responsável pelo local de realização da pesquisa:** Vander Piaia

Os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizarem a pesquisa e coletar dados nas instituições de ensino credenciadas ao Núcleo Regional de Ensino em Cascavel/PR, preservando as informações referentes aos sujeitos de pesquisa, divulgando-as exclusivamente para fins científicos apenas anonimamente, respeitando todas as normas da Resolução 196/96 e suas complementares.

Cascavel, \_\_\_\_\_ de 2013.

---

**Vander Piaia**

**Chefe do Núcleo Regional de Cascavel**

### Anexo 3

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

#### **Título do projeto: O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

**Pesquisador responsável:** Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Lidia Sica Szymanski

**Pesquisador colaborador:** Mestranda Suzi Rosana Maciel Barreto do Nascimento

Convidamos o (a) Senhor (a) a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de verificar como o aluno com Deficiência Intelectual tem se apropriado da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, serão realizadas entrevistas com os professores de Língua Portuguesa atuantes nas escolas do Núcleo Regional de Ensino de Cascavel, alunos com Deficiência Intelectual do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, além de aplicação de instrumento de avaliação da leitura e escrita para estes alunos e um instrumento de coleta de informações para os professores de Língua Portuguesa envolvidos com esses alunos, quanto a sua concepção de Deficiência Intelectual. Em tal procedimento será assegurado total anonimato quanto à identidade das pessoas.

Durante a execução do projeto caso o (a) Senhor (a) sinta algum desconforto pela abordagem, poderá suspender a participação no projeto. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento, ou até mesmo a cancelamento do mesmo, poderá contatar o pesquisador responsável e/ou colaborador a qualquer momento pelo telefone (45) 3278-2900 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIOESTE – CEP/UNIOESTE pelo telefone (45) 3220-3272.

Com a acessibilidade às informações concebidas pelo entrevistado, as mesmas poderão resultar em informações críticas, reflexões de possíveis proposições para mudanças curriculares e na atuação dos professores. O TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa. O entrevistado não pagará nem receberá para participar do estudo; será mantida a confidencialidade do sujeito e os dados serão utilizados só para fins científicos.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto

Nome do sujeito de pesquisa ou responsável:

Assinatura:

Eu, Maria Lidia Sica Szymanski, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Cascavel, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

**APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA AO DOCENTE****Identificação**

Nome do Docente

Instituição de ensino onde trabalha

**Vida profissional**

1 Quanto tempo de atuação como professor?

---

---

2 Como e porque você escolheu o curso em que se graduou?

---

---

**Concepção de Deficiência Intelectual**

3 Conhece a história da Educação Especial no Brasil?

---

---

4 Considera a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual nas salas de aula comuns um avanço?

---

---

**Apropriação da Língua Portuguesa por parte do aluno com Deficiência Intelectual**

5 No ensino de Língua Portuguesa em quais aspectos o aluno com Deficiência Intelectual se apropria deste conhecimento?

---

---

**APÊNDICE B:** Questionário para professores de Língua Portuguesa: conhecendo o aluno com Deficiência Intelectual

Nome completo do Aluno \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_ Data de nascimento \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_

Turno que o Aluno frequenta  M  T

Frequenta a Sala de Recursos Multifuncional Tipo I ou de Apoios?  S  N

Apresentou laudo ou relatório de saúde?  S  N

Frequenta algum atendimento de saúde?  S  N Especifique: \_\_\_\_\_

1 Referente à Autonomia do Aluno

1.1 Realiza atividades individualmente.

Sempre  Frequentemente  Algumas vezes  Raramente  Nunca

1.2 Participa de atividades coletivas.

Sempre  Frequentemente  Algumas vezes  Raramente  Nunca

1.3 Expressa opiniões nos grupos.

Sempre  Frequentemente  Algumas vezes  Raramente  Nunca

1.4 Realiza atividades em sala de aula, porém com o apoio do professor.

Sempre  Frequentemente  Algumas vezes  Raramente  Nunca

1.5 Recorre à ajuda dos colegas, para realizar atividades.

Sempre  Frequentemente  Algumas vezes  Raramente  Nunca

1.6 Faz escolhas diante de opções oferecidas nas aulas.

Sempre  Frequentemente  Algumas vezes  Raramente  Nunca

1.7 Consegue demonstrar o uso funcional de conteúdos trabalhados relacionando-os a situações do cotidiano.

Sempre  Frequentemente  Algumas vezes  Raramente  Nunca

1.8 Segue a rotina proposta pelo professor.

Sempre  Frequentemente  Algumas vezes  Raramente  Nunca

1.9 Improvisa ações para solucionar problemas novos.

Sempre  Frequentemente  Algumas vezes  Raramente  Nunca

2 - Quanto aos desafios apresentados no trabalho com a Língua Portuguesa

- 2.1 Necessita de apoio de outra pessoa para expressar-se oralmente utilizando a Língua Portuguesa.  
 Sim  Não
- 2.2 Necessita de apoio de outra pessoa para expressar-se por escrito utilizando a Língua Portuguesa.  
 Sim  Não
- 2.3 Necessita que as atividades sejam explicadas mais de uma vez.  
 Sim  Não
- 2.4 Necessita de materiais de apoio para ler ou escrever (uso do computador, alfabeto móvel ou imagens).  
 Sim  Não Em caso afirmativo, qual? \_\_\_\_\_
- 2.5 Raramente utiliza a escrita para responder questões, permanece na expressão oral.  
 Sim  Não
- 2.6 Raramente compreende um texto escrito, faz leitura somente de símbolos ou imagens.  
 Sim  Não

Quanto ao uso funcional da Língua Portuguesa

- 3.1 O aluno faz leitura somente de imagens, interpreta o texto apoiando-se nas imagens.  
 Sempre  Frequentemente  Algumas vezes  Raramente  Nunca
- 3.2 O aluno lê o texto escrito, consultando o vocabulário de apoio ou dicionário.  
 Sempre  Frequentemente  Algumas vezes  Raramente  Nunca
- 3.3 O aluno escreve algumas frases de acordo com a interpretação do texto lido.  
 Sempre  Frequentemente  Algumas vezes  Raramente  Nunca
- 3.4 O aluno consegue interpretar o texto, mas só oralmente.  
 Sempre  Frequentemente  Algumas vezes  Raramente  Nunca
- 3.5 O aluno participa coletivamente, expressando-se oralmente sobre o texto trabalhado.  
 Sempre  Frequentemente  Algumas vezes  Raramente  Nunca
- 3.6 O aluno obtém informações em textos curtos.  
 Sempre  Frequentemente  Algumas vezes  Raramente  Nunca

3.7 O aluno identifica o tema de um texto.

Sempre  Frequentemente  Algumas vezes  Raramente  Nunca

3.8 O aluno reconhece no texto as relações entre as partes: personagens/ ações.

Sempre  Frequentemente  Algumas vezes  Raramente  Nunca

3.9 O aluno reconhece no texto as relações entre as partes: tempo/lugar em que ocorrem as ações.

Sempre  Frequentemente  Algumas vezes  Raramente  Nunca

3.10 O aluno opina sobre determinada atitude própria de um personagem da narrativa trabalhada.

Sempre  Frequentemente  Algumas vezes  Raramente  Nunca

3.11 O aluno percebe conflito, humor, informação ou tristeza dependendo da finalidade do texto.

Sempre  Frequentemente  Algumas vezes  Raramente  Nunca

**APÊNDICE C: Avaliação com Textos Informativos (aplicada pela pesquisadora)**

Nos textos informativos, que se seguem, o aluno compreendeu as informações, discutiu a respeito das mesmas oralmente?

Sim     Não

Nos textos informativos, que se seguem, o aluno registrou suas ideias por escrito?

Sim     Não

Ainda que não tenha conseguido escrever, o aluno demonstrou intenção de utilizar a escrita com algum material de apoio?

Sim     Não

O aluno percebeu relação com o tema entre as propostas de leitura?

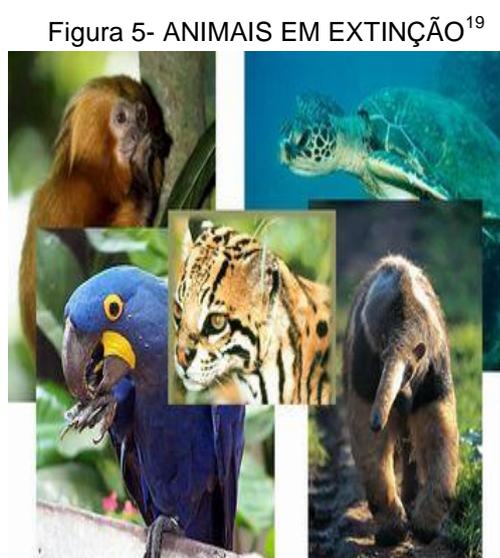
Sim     Não

Etapas de aplicação:

Apresentar as imagens e provocar o debate sobre o tema (aplicador)

Escolher um dos textos para leitura (aluno)

Oferecer o dicionário (aplicador)



Fonte: Internet

<sup>19</sup> <http://animais.culturamix.com/informacoes/especies-em-extincao>

## Texto 1: Arara Azul

Figura 6 – Arara Azul<sup>20</sup>



Fonte: *National Geographic*

A arara-azul é uma ave da Floresta Amazônica e do Cerrado. Possui uma plumagem azul com uma pele nua amarela em torno dos olhos e fita da mesma cor na base da boca. Seu bico parece ser maior que o próprio crânio. Sua alimentação, enquanto vivendo livremente, consiste de sementes de palmeiras (cocos).

Essa arara torna-se madura para a reprodução aos 3 anos e sua época reprodutiva ocorre entre janeiro e novembro. Nascem 2 filhotes por vez e a incubação dura cerca de 30 dias. Depois que nascem as araras-azuis ficam cerca de três meses e meio no ninho, sob o cuidado dos pais, até se aventurarem no primeiro voo. A convivência familiar dura até um ano e meio de idade, quando os filhotes começam a se separar aos poucos dos pais.

Essa ave está atualmente ameaçada de extinção, sendo as principais causas: a caça, o comércio clandestino, no qual as aves são capturadas enquanto filhotes, ainda no ninho e a destruição de seu habitat natural.

## Texto 2: TARTARUGA MARINHA

Figura 7 - Tartaruga Marinha<sup>21</sup>



Fonte: *National Geographic*

Tartaruga-marinha é a família da ordem das tartarugas que inclui as espécies de tartaruga que vivem no mar. O grupo é constituído por seis gêneros e

<sup>20</sup> <http://pt.wikipedia.org/wiki/Arara-azul-grande>

<sup>21</sup> <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cheloniidae>

sete espécies, todas elas ameaçadas de extinção. As tartarugas-marinhas habitam todos os oceanos, menos o Oceano Antártico.

A sobrevivência das tartarugas-marinhas continua em risco, após muitos anos de caça intensiva pela sua carcaça, carne (utilizada para sopa) e gordura. Atualmente a caça está controlada, mas estes animais continuam ameaçados pelas redes de pesca que matam cerca de 40 000 exemplares por ano.

### Texto 3: MICO - LEÃO - DOURADO

Figura 8 – Mico - Leão - Dourado<sup>22</sup>



Fonte: *National Geographic*

O Mico-leão-dourado é um primata encontrado originariamente na Mata Atlântica, no sudeste brasileiro. Encontra-se em PERIGO de extinção.

O mico-leão é conhecido popularmente por sauí, sagui, sagui-piranga, sauí vermelho, mico e outras denominações regionais. É um animal que uma vez formado o casal, mantém-se fiel. Entre os micos-leões, pequenos primatas americanos, o recém-nascido não passa mais que quatro dias pendurado ao ventre materno. Depois disso, é o pai que o carrega, cuida dele, faz a sua limpeza e também o penteia. A mãe só se aproxima na hora da mamada. Ele estende os braços e o pai lhe entrega o filhote, que mama durante uns quinze minutos. Mas, mesmo nessa hora, o pequeno não gosta que o pai se distancie.

Atualmente, resta apenas um único local de preservação desse animal, a Reserva Biológica de Poço das Antas, que representa muito pouco do habitat original da espécie.

Dê sua opinião sobre:

Qual é o tema tratado no anúncio dos textos informativos?

Qual o motivo do animal que você escolheu estar em extinção?

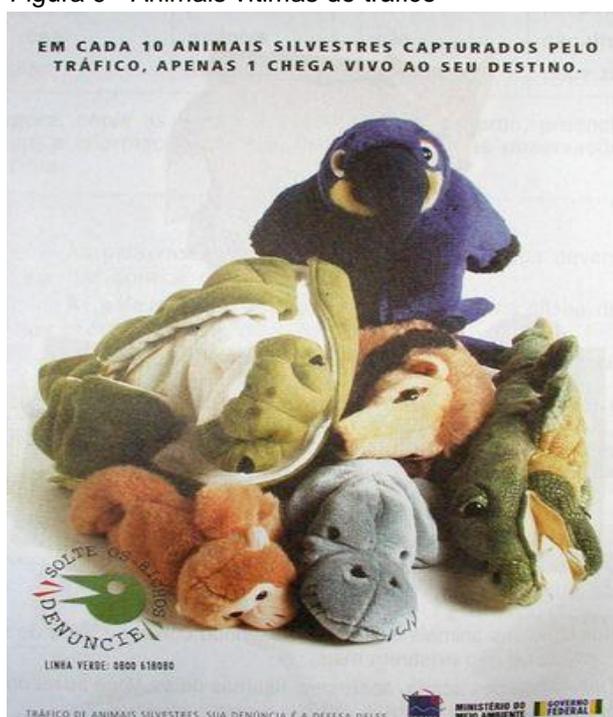
Explique o que significa a palavra *habitat*. Se você não souber, pesquise-a no dicionário. Depois diga qual é o habitat do animal em extinção que você escolheu.

<sup>22</sup> <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mico-le%C3%A3o-dourado>

É importante informar-se sobre a vida dos animais. Por quê?

Observe o cartaz e marque X somente nas alternativas verdadeiras

Figura 9 - Animais vítimas do tráfico<sup>23</sup>



Fonte: Ministério do Meio Ambiente

- A vida do animal que é comercializado clandestinamente corre perigo.
- Se continuarem a matar os animais, só veremos animais de pelúcia no futuro.
- O comércio ilegal de animais também provoca a extinção deles.
- Os animais não sofrem, quando são tirados do seu habitat.

<sup>23</sup> <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/galerias/imagem/0000000528/md.0000019369.jpg> Acesso 23 mar. 2014.