

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS COM UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: MEDIAÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Alice Pilon do Nascimento – UFES¹

Denise Meyrelles de Jesus – UFES²

Barbara Santana dos Santos de Santana – UFES³

Eixo Temático 2 - Propostas Curriculares e Práticas Pedagógicas

RESUMO

A partir de um estudo de caso, foi possível analisar o processo de apropriação dos conhecimentos curriculares de um aluno matriculado no sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola na prefeitura de Vitória /ES⁴, pela via de práticas pedagógicas. Com um laudo de deficiência intelectual “moderada”, o aluno apresentava certo descompasso com o currículo de sua turma. As análises dos dados foram feitas a partir dos registros da professora de Educação Especial, bem como as cópias das atividades realizadas pelo aluno e os vídeos com a mediação docente. Vale destacar que a análise buscou por evidenciar os principais avanços do discente no intervalo de um ano letivo. O trabalho teve como aporte teórico a perspectiva histórico-cultural, uma vez que essa abordagem tem dado pistas para a sustentação da prerrogativa do direito à aprendizagem de todos os sujeitos. Por essa concepção, é possível inferir que a mediação possibilita aos alunos trilharem outros caminhos na linha do sucesso escolar. Sendo assim, foi possível captar que com a aposta no investimento pedagógico intencional e planejado, o estudante foi atenuando a discrepância no que diz respeito aos conhecimentos curriculares. Além disso, o relacionamento entre colegas e professores ganhou novos contornos. O estudo evidencia, além do progresso do aluno, a necessidade do investimento de políticas públicas para a garantia do atendimento educacional especializado como serviço de apoio que vai além da sala de recursos multifuncionais.

Palavras-chave: Mediação. Deficiência Intelectual. Estudo de Caso.

1 INTRODUÇÃO

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista CAPES. E-mail: alicepilonn@gmail.com

² Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista de produtividade CNPq. E-mail: jesusdenise@hotmail.com.

³ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista FAPES no Programa de Iniciação Científica. E-mail: barbara.santos3@hotmail.com

⁴ A coleta de dados foi realizada no ano de 2015 pela autora Alice Pilon do Nascimento, uma vez que atuava na escola como professora de Educação Especial.

Acreditamos na escola comum, nas relações entre professores e alunos e nos conhecimentos múltiplos sobre o trabalho docente como favorecedores de movimentos pautados na emancipação social de todos os discentes. Nessa perspectiva, refletir sobre a organização curricular, metodologias variadas e planejamento sistematizado é de essencial relevância para que todos tenham acesso aos conhecimentos escolares, visto que há uma diversidade na sala de aula com variados ritmos e processos de aquisição dos conhecimentos.

Nesse sentido, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens [e mulheres]” (SAVIANI, 2003, p. 13).

A partir do trabalho docente e de sua ação sobre os discentes é que a aprendizagem pode acontecer, buscando, dessa maneira, a transformação dos indivíduos. Nessa direção, pensar na diversidade humana nos leva a refletir sobre uma importante questão: a escolarização de alunos em situação de deficiência, principalmente os com agravos de ordem cognitiva. Nessa linha, corroboramos a ideia de Philippe Meirieu (2005) de que todos os sujeitos são educáveis. Tal abordagem nos orienta a pensar que alunos em desvantagem escolar, seja por fatores sociais, econômicos ou cognitivos, demandam, na maioria das vezes, investimentos pedagógicos que deem conta de avançar em relação à aprendizagem a partir das especificidades de cada público.

Nossos olhares, nesse estudo, estão centrados nos alunos com deficiência intelectual. Muitas pesquisas, tais como as de Vieira (2012), Gonçalves (2008) e Effgen (2011), evidenciam que acessar o currículo comum implica uma relação direta com a ética docente.

Ir ao encontro e não aniquilá-lo: pois nisso está em jogo a própria ética [...] **quando a resistência do outro não me remete ao poder que caberia exercer sobre ele, mas ao que ele deve exercer sobre mim.** Quando não procuro quebrar em mim aquilo que suscita tal resistência [...] a nuance poderá parecer insignificante: na realidade, ela é essencial (MEIREU, 2002, p. 78, grifo nosso).

A partir da contribuição do autor, fica claro que a grande questão na educação tangencia a prática pedagógica, embora não lancemos mão da necessidade de se estruturar políticas públicas capazes de atenuar as situações críticas vivenciadas por discentes e docentes cotidianamente. Quando nos deparamos

com sujeitos com deficiência intelectual, parece-nos que a aposta pedagógica, muitas vezes, não acontece. Dessa forma, os conhecimentos construídos pelo homem no decurso da história são aparentemente negados a essa população com a justificativa ancorada na sua condição de deficiência.

Martins e Marsiglia⁵ defendem a prática pedagógica sustentada “[...] na seleção dos conteúdos escolares [que] deve ter como critério os **conhecimentos clássicos**, como aqueles que são modelares, [...] que se firmam como os mais representativos para o desenvolvimento dos indivíduos” (MARTINS & MARSIGLIA, 2015, p. 83, grifo nosso).

Compartilhamos da ideia das autoras de que os discentes precisam se beneficiar e, simultaneamente, se apropriar desses conhecimentos. Acreditamos, ainda, que esse processo, de certa maneira, legitima o indivíduo como estudante. Assim sendo, nosso objetivo, neste trabalho, permeia essa prerrogativa para alunos com deficiência intelectual. Como garantir que esses alunos se apropriem dos conhecimentos curriculares?

2 OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE GUSTAVO A PARTIR DA MEDIAÇÃO DOCENTE

A partir do exposto, buscamos analisar um trabalho desenvolvido com o aluno Gustavo⁶, matriculado no sexto ano do Ensino Fundamental e diagnosticado com deficiência intelectual. Vale destacar que, para o momento, apostamos no estudo de caso, fundamentado em “[...] uma perspectiva interpretativa e crítica e que se centra nos fenômenos simbólicos e culturais das dinâmicas de ação no contexto organizacional da escola [...]” (SARMENTO, 2011, p. 152).

Inicialmente, fomos surpreendidas pelos relatos dos profissionais da escola e pelos relatórios de anos anteriores. Segundo esses meios e com a nossa observação inicial, percebemos que Gustavo apresentava dificuldade em participar dos momentos em sala de aula. Além disso, seus colegas tinham resistência ao se aproximar dele, pois aparentemente havia situações em que o estudante se manifestava de maneira ríspida, com certa violência.

A partir desse amaranhado de situações críticas no qual Gustavo, seus colegas

⁵ As autoras formulam suas ideias a partir dos escritos do professor Saviani.

⁶ Utilizamos esse codinome para não ferir a ética da pesquisa.

e professores⁷ se encontravam, questionamos se havia alguma ligação entre o comportamento apresentado pelo aluno e sua deficiência. Deduzimos, então, que Gustavo não se sentia parte daquele espaço e que o primeiro momento da prática pedagógica, para modificar tal comportamento, seria aproximá-lo dos seus colegas, professores e conhecimentos curriculares.

Nessa linha, compartilhamos da ideia de Vigotski (1995) que potencializa o desenvolvimento cultural dos sujeitos. Para o autor, a partir dessa investida, torna-se possível

[...] formular a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a esfera mais importante pela qual é possível compensar a insuficiência. Ali onde o desenvolvimento orgânico resulta impossível, há infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 1995, p. 313).

Vislumbramos a prática docente como compensatória, no caso de Gustavo. Importante mencionar que, mesmo no sexto ano, o estudante exibiu um repertório de conhecimentos que não condizia com os trabalhados por seus colegas. Apresentava uma afeição por desenhos animados, especialmente “Os três porquinhos”, e tinha uma paixão pelo time brasileiro de futebol, sendo que o jogador Neymar estava constantemente presente em seus diálogos.

A predileção por história infantil evidencia uma certa infantilização do estudante. A sociedade tende a infantilizar o sujeito por sua condição de deficiência. A pergunta que nos inquietava era sobre o papel da escola na busca por desconstruir esse paradigma. Afinal, Gustavo era aluno do sexto ano, seus colegas tinham outros assuntos. Para nós essa também era uma questão fundamental que precisávamos problematizar para que o aluno fosse incluído naquele contexto escolar.

Para além dessa situação, em relação ao processo de alfabetização, o estudante reconhecia algumas letras mas não fazia relação com os sons. Ficava cada vez mais visível que pouco dos conhecimentos curriculares tinha sido mediado com o aluno, além da consciência de que o estudante precisava urgentemente de investimento pedagógico para que sua situação se modificasse.

Apoiamo-nos no processo de mediação para esse momento, já que, como nos

⁷ Vale mencionar que em todo o estudo a pedagoga se ausentava das discussões acerca dos estudantes públicos-alvo da Educação Especial.


ensina Gonçalves,

[...] é por meio das relações sociais, por meio da mediação do outro que o desenvolvimento humano vai processando-se. É exatamente nesse sentido que a mediação pedagógica pode favorecer o aprendizado dos alunos. Uma mediação dentro de uma ótica de desenvolvimento prospectivo, ou seja, que vai ganhando novas dimensões, novas possibilidades num processo contínuo, impulsionado pela cultura (GONÇALVES, 2008, p. 24).

Alguns professores, por intermédio da profissional de Educação Especial, começaram a trabalhar os conteúdos de maneira que ele se interessasse. Consideramos que a atividade abaixo (Figura 1) foi o primeiro investimento da escola naquele ano. A turma estudava, em Ciências, cadeia alimentar. Esse conhecimento foi trabalhado com o aluno pelas professoras regente e de Educação Especial. Importante marcar que, primeiramente, foi apresentada a necessidade da cadeia alimentar na vida das pessoas; a posteriori, utilizou-se o desenho do lobo e dos porquinhos com o foco no interesse de Gustavo pelo conhecimento a ser explorado.

Figura 1 – Atividade de Ciências 1

1) ABAIXO TEMOS UM EXEMPLO DE CADEIA ALIMENTAR.




A) QUEM SE ALIMENTA DA COUVE?

COELHO COBRA

B) QUEM SE ALIMENTA DO COELHO? (CIRCULE A RESPOSTA NO DESENHO).

2) DEPOIS QUE A COBRA COMEU O COELHO QUE COMEU A COUVE, O QUE ACONTECEU? VEJA A CENA E COMENTE COM SUA PROFESSORA.



A) VAMOS ESCREVER O NOME DO PREDADOR DA COBRA?

G V Ã

→ RESPONDEU ORALMENTE

Fonte: Acervo da professora de Educação Especial

A partir do exercício, a professora mostrou outros exemplos de cadeia

alimentar. Pediu, então, que Gustavo desenhasse uma cadeia alimentar e que ele fizesse parte dela. Assim ele se desenhou. Logo depois, a professora de Educação Especial fez uma seta e solicitou que ele representasse seu alimento favorito, e logo ele desenhou um peixe. A professora fez uma seta novamente e o aluno disse que peixe come planta no mar, dando o exemplo de um filme infantil (Procurando Nemo). Após esse trabalho, a professora de Ciências pediu que ele escrevesse o que tinha representado. Com a nossa ajuda e com recursos de alfabeto móvel, dávamos pistas para que fosse possível avançar, também, em relação ao processo de alfabetização. Assim, o aluno escreveu seu nome, *peixe e planta*.

Esse movimento causou muita felicidade e satisfação em todos os envolvidos. A professora de Ciências carregava aquela atividade com muito zelo e dizia que aquilo era como se fosse um troféu, pois Gustavo começava a dar respostas que eram muito esperadas pelos professores.

Na nossa análise, esse momento serviu como estopim para que o aluno iniciasse seu mergulho nos conhecimentos científicos, além de ter servido como um movimento de “contágio” (GIVIGI, 2007) para que professores pensassem em práticas que levassem em conta a especificidade do aluno, sem negar a importância dos conhecimentos curriculares.

Assim, alguns professores regentes e de Educação Especial começaram a realizar planejamentos semanais. A maioria relatava à professora de Educação Especial a dificuldade que tinha em articular práticas pedagógicas que dessem conta da compreensão do aluno. Nesse momento, fazia-se necessário, conforme nos ensina Jesus (2009, p. 50), “[...] nos colocar numa atitude de aceitação e acolhimento de nossos saberes profissionais, mas também dos possíveis e impossíveis do outro [...]”. Contudo, juntos, os professores encontravam, na maioria das vezes, algumas pistas da possibilidade dessa articulação. A professora de Língua Portuguesa, logo após esse episódio, enfatizava a questão da alfabetização.

Concordamos com a autora e professora de Língua Portuguesa a respeito da urgência da mediação para a conquista desse conhecimento. Nessa ótica, entendemos que “[...] alfabetizar é tarefa essencial para a humanização do

indivíduo e precisa realizar-se da maneira mais primorosa possível, levando em conta os indivíduos aos quais se destina [...]” (MARTINS & MARSIGLIA, 2015, p. 48). Dada essa necessidade iminente, o próximo desafio seria o de conquistar o estudante para que ficasse em sala. Novamente, fizemos algumas atividades envolvendo a história de sua preferência.

Figura 2 – Atividade de Língua Portuguesa 1

OBSERVE A PALAVRA ABAIXO:

LOBO

ESSE NOME É DE QUAL PERSONAGEM?

CIRCULE AS PALAVRAS **LOBO** NO TEXTO ABAIXO:

ERA UMA VEZ TRÊS PORQUINHOS QUE ADORAVAM CANTAR: “QUEM TEM MEDO DO **LOBO MAL**, **LOBO MAL**, **LOBO MAL**? QUEM TEM MEDO DO **LOBO MAL**? LÁ, LÁ, LÁ”.

CERTA VEZ, O **LOBO** APARECEU, MAS A SORTE FOI QUE ELES HAVIAM CONSTRUÍDO SUAS CASINHAS.

QUANTAS PALAVRAS VOCÊ CIRCULOU? 4 5

Fonte: Acervo da professora de Educação Especial

Após essa etapa, Gustavo mostrava para seus colegas que tinha realizado a atividade, mas que havia esquecido de circular uma palavra. Alguns o parabenizaram e duas meninas mostraram atividades corrigidas pela professora com o intuito de evidenciar que o erro faz parte do processo. Gustavo começou a sentir-se parte da sala e, à medida que desenvolvia atividades, era reconhecido por ele e por seus colegas como aluno da escola, como parte integrante daquele grupo. Esse processo de subjetivação de Gustavo foi necessário para que ele entendesse as regras e diminuísse consideravelmente a agressividade.

Importante destacar que reconhecemos a infantilidade no contexto das atividades; entretanto, percebemos que essa era uma estratégia dos docentes para que Gustavo iniciasse o contato com os conhecimentos curriculares.

Não podemos deixar de mencionar que tanto a atividade de Ciências como a de Língua Portuguesa persistiam na questão curricular: ambas trabalhavam a alfabetização, que, para o aluno, era um conhecimento iminente. Além disso,

em uma, estava contemplada o conteúdo de cadeia alimentar e, na outra, a interpretação de texto. Esses dois conhecimentos eram explorados com toda a turma.

Era nótório que o conhecimento curricular ganhava cada vez mais espaço na vida de Gustavo e, concomitantemente, a necessidade desse repertório se atualizar. Martins & Marsiglia nos ensinam que, para que o nível de desenvolvimento do estudante evolua, precisa-se atuar

[...] na área de desenvolvimento iminente, propondo ações com um grau de dificuldade maior do que aquele que antes era solicitado, pois aquilo que antes era um problema agora não é mais um obstáculo, visto que já foi incorporado e se tornou desenvolvimento efetivo (MARTINS & MARSIGLIA, 2015, p. 57).

Alguns professores tentavam mudar a estratégia das aulas para que não houvesse distinção na explicação para turma e para Gustavo. A disciplina que mais obteve sucesso foi a de História. Supomos que, por conta do facínio que ele tinha por histórias, a prática pedagógica se tornou muito potente. Dessa forma, o professor muitas vezes levava filmes para que o conhecimento de toda a turma fosse consolidado. O primeiro filme que a turma assistiu foi uma animação infantil (Os Croods), que contava a história de uma família na “pré-história”, assim as características daquele período foram facilmente captadas pelo estudante. Todavia, ao longo do ano, Gustavo conseguia ver outros filmes que não eram somente os de animação.

Vislumbramos esse movimento como potencializador para todos os discentes, uma vez que havia consolidação do aprendizado em sala para todos os níveis de desenvolvimento da turma. Uma curiosidade é que, nessa sala, havia uma aluna com deficiência física (não tem os membros superiores) e um outro aluno com indicativos de público da Educação Especial (em dois anos posteriores a família apresentou um laudo de deficiência intelectual). Com essa configuração de sala, ficava nítido que o esforço nas mudanças da prática favorecia Gustavo e os demais.

Vale a pena destacar que, à medida que os conhecimentos eram mediados, Gustavo ampliava seu repertório discursivo. Assim, ele começou a falar com amigos, com a família e com os profissionais da escola sobre a Guerra de Tróia (Figura 3), sobre seus personagens Aquiles, Paris, Heitor e Helena, sobre o Egito e sua composição política e econômica, sobre Shakespeare com o

“Romeu e Julieta”, entre outros. Os alunos pediam para que ele falasse o que havia aprendido. Esse processo de apresentação para a turma sobre o aprendido, começou a compor o processo avaliativo. Na atividade abaixo, a professora de Educação Especial lia o texto e Gustavo completava oralmente as palavras que faltavam. O aluno escrevia com ajuda de alfabeto móvel.

Figura 3 – Atividade de História 1

GUERRA DE TROIA

ACONTECEU QUANDO O PRÍNCIPE PARIS
ROUBOU A RAINHA DE ESPARTA QUE SE CHAMAVA
HELENA.

ASSIM, O REI MENELAU FICOU FURIOSO E FOI PARA
TROIA LUTAR PARA ROUBAR AQUELE REINO. ELE
CONVOCOU VÁRIOS GUERREIROS.

UM DOS GUERREIROS SE CHAMAVA AQUILES.
ELE ERA MUITO FORTE.

O REI E OS GUERREIROS FIZERAM UM CAVALO DE
MADÉIRA PARA CONSEGUIR ENTRAR EM TROIA.
POIS AS PAREDES ERAM MUITO GRANDES.

FICARAM ESCONDIDOS DENTRO DO CAVALO E,
QUANDO ELES SAÍRAM AQUILES FOI MORTO.
PARIS ACERTOU SEU CARCANET COM UMA
FLECHA.

Fonte: Acervo da professora de Educação Especial

A família de Gustavo, inicialmente, aparentava não acreditar no sucesso escolar do filho, mas, à medida que os conhecimentos se consolidavam, relatava ser surpreendida com solicitações, em casa, para assistir a um vídeo ou relatos do ocorrido. Para o episódio, compreendemos que houve um movimento da “função intersíquica” para a “intrapíquica”, como suscita Vigotski.

Cada função psíquica superior aparece duas vezes no curso do desenvolvimento da criança [e do jovem]: primeiro, como atividade coletiva, social e, portanto, como função intersíquica, depois, na segunda vez, como atividade individual, como propriedade interior do pensamento da criança, como função intrapíquica (VIGOTSKI, 1985, p. 111).


Nessa linha de pensamento,

Sabemos que a continuidade do desenvolvimento cultural da criança é a seguinte: primeiro outras pessoas atuam sobre a criança; se produz então a interação da criança com seu entorno e, finalmente, é a própria criança quem atua sobre os demais e tão somente ao final começa a atuar em relação consigo mesma. Assim é como se desenvolve a linguagem, o pensamento e todos os demais processos superiores de conduta (VIGOTSKI, 1995, p. 232).

Com o processo de internalização dos conteúdos escolares e, por conseguinte, seu sucesso escolar, que foi identificado nos primeiros meses do ano letivo, Gustavo passou a ser, em muitos momentos, o assunto do recreio dos professores e o destaque nos conselhos de classe. Ficava nítida a aposta dos professores a partir do desenvolvimento do estudante.

Entretanto, a pedagoga muitas vezes não “se sentia confortável” em aceitar que o aluno tivesse conquistado uma “nota de excelência”, pois, para ela, ao obter uma nota máxima, o aluno deveria ter condições de realizar a mesma atividade dos demais. Alguns profissionais envolvidos entraram em defesa dele, mostrando para a profissional que Gustavo estava avançando em relação à aquisição de conhecimentos e que seria injusto cobrar a mesma atividade dos demais. A Figura 4 mostra uma outra atividade de Língua Portuguesa que foi apresentada à pedagoga, com o intuito de sustentar a discussão provocada pelos professores.

Figura 4 - Atividade de Língua Portuguesa 2

<p>OBJETIVO: VERBOS</p> <p>1) OBSERVE AS IMAGENS E ESCREVA UMA FRASE PARA CADA UMA DELAS:</p> 	<p>2) AS PESSOAS ESTÃO FAZENDO O QUÊ?</p> <p><u>CORRENDO</u></p> <hr/> <p>3) CORRER É A AÇÃO DAS PESSOAS NAS FIGURAS ACIMA. MARQUE UM X NA FIGURA QUE MELHOR REPRESENTA A FRASE ABAIXO:</p> <p>O MENINO DORME MUITO</p> 
<p><u>A MENINA ESTÁ CORRENDO.</u></p> <hr/>  <p><u>A MULHER ESTÁ CORRENDO.</u></p>	<p>4) OBSERVE A FIGURA E MARQUE UM X NA FRASE QUE A REPRESENTA.</p>  <p>A) (+) AS CRIANÇAS ESTÃO BRINCANDO COM <u>BALÕES</u>.</p> <p>B) () AS CRIANÇAS ESTÃO BRINCANDO NO <u>PARQUINHO</u>.</p> <p>C) () AS CRIANÇAS ESTÃO BRINCANDO DE <u>CASINHA</u>.</p>

Fonte: Acervo da professora de Educação Especial

A profissional, ao analisar a atividade, supôs que a metodologia foi a de ler todas as questões. A professora de Educação Especial explicou, então, que o

aluno fez a leitura do verbo e substantivos sublinhados e que a escrita foi realizada por Gustavo, pois nesse momento ele já conseguia, com ajuda de um adulto ou colega, escrever frases e palavras com sílabas simples e algumas complexas, como também pode ser percebido na atividade da Figura 5.

Figura 5 – Atividade de Ciências 2

1) OBSERVE O CICLO DA ÁGUA E RELATE O QUE ACONTECE.



A
Gustavo

- 1 O SOL ESQUENTA A ÁGUA
- 2 A ÁGUA EVAPORA
- 3 A NUVEM FICA CHEIA
- 4 CAI A CHUVA

Fonte: Acervo da professora de Educação Especial

A legitimidade da apropriação dos conhecimentos curriculares de Gustavo foi uma tensão superada, visto que era perceptível que a maioria dos professores acreditava, nesse momento, na capacidade do aluno a partir do investimento pedagógico necessário.

Assim, o desenvolvimento revela-se como resultado da acumulação de *mudanças quantitativas* expressas em *mudanças qualitativas*, posto que toda transformação é uma passagem da quantidade à qualidade, é um movimento progressivo, ascendente, que perpassa do simples ao complexo. (MARTINS & MARSIGLIA, 2015, p.11, grifo das autoras)

A partir da orientação das autoras supracitadas, foi possível entender que quanto mais ensinávamos para Gustavo, mais condições ele tinha para

aprender e, conseqüentemente, desenvolvia as funções psicológicas superiores. Um fator que, talvez, acreditamos ter sido benéfico no processo é o fato de que, além da escola ser considerada pequena, havia poucos alunos públicos-alvo da Educação Especial. Esse fator sem dúvida favorecia a prática colaborativa entre os professores regentes e a professora de Educação Especial.

3 COSIDERAÇÕES FINAIS

Inegável que a escola tem uma importância estruturante na vida dos sujeitos. A partir dos movimentos em favor da escolarização de Gustavo, é possível dizer que o aluno mudou sua maneira de ser no mundo. Acreditamos que o processo se deve ao fato de que a instituição apostou no aluno com investimento pedagógico. Nessa linha, voltemos à premissa de Philippe Meirieu sobre a educabilidade possível para todos os sujeitos, para defender a importância do ofício docente.

Ninguém pode ensinar sem postular que o outro, diante dele, é educável. Não há nada de extraordinário nisso: quem acha que seus alunos jamais conseguirão aprender deveria mudar de ofício! Um professor que reclama que as crianças ou os adolescentes que lhe são confiados resistem a aprender seria o mesmo que um mecânico que só aceitasse consertar automóveis em perfeito estado [...] (MEIRIEU, 2005, p. 74).

Nessa linha, apostamos no momento de mediação como o grande responsável para que as aprendizagens aconteçam. Entendemos que houve mediação por parte dos professores com Gustavo, mas ocorreram momentos em que os professores regentes careciam desse processo. Dessa maneira, entendemos que a mediação entre a professora de Educação Especial e os regentes é de extrema relevância para que o planejamento se fortaleça e que, por consequência, o aluno seja beneficiado, pois compreendemos que “[...] através do outro que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro” (GOÉS, 1997, p. 9).

Precisamos ponderar que nem sempre é possível essa troca de conhecimentos entre professores, dadas as condições de trabalho e os curtos tempos de planejamento. Dessa forma, entendemos que os sistemas de ensino precisam

investir em política de formação continuada para todos os profissionais da educação, com o intuito de fortalecer a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial

Nossa intenção foi mostrar o que era possível no momento e, principalmente, evidenciar que a prática docente é a grande responsável pela apropriação dos conhecimentos. Não podemos deixar de mencionar que, nesse processo, houve contratempos, discussões, idas e vindas, e que, ao nosso olhar, fazem parte da reflexão sobre a prática de ensinar.

REFERÊNCIAS

EFFGEN, A. P. S. **Educação especial e currículo escolar**: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

GIVIGI, R. C. N. **Tecendo redes, pescando ideias**: ressignificando a inclusão nas práticas educativas da escola. 2007. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. São Paulo: Papyrus, 1997.

GONÇALVES, A. F. S. **Inclusão Escolar, mediação, aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural**. Vitória: GM Gráfica & Editora, 2008.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de recomeçar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**:

perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

VIEIRA, A. B. **Currículo e educação especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIGOTSKI, L. S. Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In: BRONCKART, J. P; SCHNEUWLY, B. **Vygotsky aujourd'hui**. Paris; Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1985, p. 95–117.

VIGOTSKI, L. S. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.