UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* EM EDUCAÇÃO

JOSIANE TARRABAIKA DE ALMEIDA

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL

GUARAPUAVA
2019

Catalogação na Publicação
Biblioteca Central da Unicentro, Campus Cedeteg

A447i

Almeida, Josiane Tarrabaika de
Inclusão escolar de crianças com altas habilidades/superdotação na perspectiva histórico cultural / Josiane Tarrabaika de Almeida. – – Guarapuava, 2019.
x, 90 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação (Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade), 2019.

Orientadora: Carla Luciane Blum Vestena
Banca examinadora: Carla Luciane Blum Vestena, Marlene Schüssler D´Aroz, Claúdia Cabral Rezende

Bibliografia

1. Educação. 2. Inclusão. 3. Altas Habilidades/Superdotação. 4. Vygotsky. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

JOSIANE TARRABAIKA DE ALMEIDA

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade

Orientadora: Profª. Drª. Carla Luciane Blum Vestena

GUARAPUAVA
2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE

TERMO DE APROVAÇÃO

JOSIANE TARRABAIKA DE ALMEIDA

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL

Dissertação aprovada em 04/09/2019 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Profª. Drª. Carla Luciane Blum Vestena
(Orientador/UNICENTRO)

Profª. Drª. Marlene Schüssler D'Aroz
(UFPR)

Profª. Drª. Claúdia Cabral Rezende
(UNICENTRO)

GUARAPUAVA-PR
2019

Impresso com recursos públicos por JSMoro no UNICENTRO

Á minha família, pela força, apoio e paciência durante esses últimos três anos.

Ao meu pai Valdomiro Tarrabaika, já falecido, mas que com certeza se orgulharia do caminho que já percorri e das minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

É indescritível a sensação de gratidão a todo o processo e pessoas que se fizeram presentes, nem sempre fisicamente, mas de alguma forma estiveram comigo, me auxiliaram, ou mesmo torceram por mim. Sintam-se carinhosamente abraçados.

Entretanto, faz -se necessário registrar que sem algumas pessoas esse estudo não se concluiria, partindo da certeza que o amparo e força recebido do Deus maravilhoso que me guia, foi sempre o princípio de tudo.

Aos meus filhos amados Matheus e Pedro mesmo diante das minhas ausências, muitas vezes me confortaram pra não desistir, me deram forças e assim espero que possam perceber que sim, somos capazes de realizar muitas coisas através do estudo. Obrigado por saberem esperar.

Ao meu esposo João, obrigada por permanecer ao meu lado durante todo o processo, entender minhas escolhas e dar o apoio para enfrentar as dificuldades.

À minha mãe Elsa, carinhosamente conhecida como dona Nena, que percorreu inúmeros quilômetros me encorajando, fazendo companhia e sempre me incentivou que estudar vale a pena, minhas conquistas são suas, obrigada.

Às demais pessoas da minha família, pois todos vivenciaram minha luta, minhas ausências, mas nunca me deixaram desistir, obrigada.

Ao meu querido irmão e sua família querida, onde deixamos muitos momentos sem comemorar e estar juntos, pois eu precisava estudar, me acompanhando em viagens, presenciando minhas realizações e ficando feliz por mim, obrigado.

À minha segunda família, escola São Francisco de Assis. E a todos que ali trabalham, meus alunos, e pessoas que convivem comigo todos os dias. O amor pela Educação Especial me enche de esperança por uma vida digna e voltada à valorização da educação, obrigada pelo carinho de sempre.

À Prof.ª Dra. Carla Luciane Blum Vestena por todas as orientações, pela atenção e paciência em dividir seu aprendizado, e principalmente por acreditar no meu potencial até mesmo quando eu desacreditava. Lembro-me bem quando, aluna não regular em

uma disciplina sua, perguntei se seria possível alguém trabalhar 40h semanais e ainda conseguir fazer o curso de mestrado?, você calmamente disse algo assim: “Você é capaz de fazer tudo aquilo que realmente se propuser a fazer, depende de você”. Por este e tantos outros aprendizados, minha gratidão eterna a você.

À professora Dra. Marlene Dalroz pela disponibilidade desde o primeiro contato e pelas contribuições; sua experiência e sugestões que enriqueceram essa pesquisa, muito obrigado.

À professora Dra. Claúdia Cabral Rezende; que honra ter lhe conhecido, que riqueza em suas sugestões e ponderações para essa pesquisa, imensa gratidão.

Às professoras Dra. Jamile Santinello e Dra. Carmen Lúcia Dias obrigada pela disponibilidade, atenção e por aceitarem compor nossa banca e assim contribuírem para essa pesquisa.

Às diretoras, professoras, funcionários, crianças, famílias e todos os participantes da pesquisa; quanta generosidade, carinho, disponibilidade; senti-me extremamente acolhida, feliz por conhecer tantas pessoas e saber que sem vocês este estudo não seria o mesmo, muito obrigada.

Se houvesse que definir a especificidade da teoria de Vygotsky por uma série de palavras e de fórmulas chave, seria necessário mencionar, pelo menos, as seguintes: sociabilidade do homem, interação social, signo e instrumento, cultura, história, funções mentais superiores. E se houvesse que reunir essas palavras e essas fórmulas em uma única expressão, poder-se-ia dizer que a teoria de Vygotsky é uma "teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores", ainda que ela seja chamada mais frequentemente de "teoria histórico-cultural". IVIC (p.15)

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS/ABREVIAÇÕES..... viii
RESUMO..... ix
ABSTRACT..... x
APRESENTAÇÃO..... 11
1.INTRODUÇÃO..... 13
2.DESENVOLVIMENTO TEÓRICO E ANÁLISE..... 21
2.1 Aspectos Históricos e Políticos das Altas Habilidades/ Superdotação da Educação Inclusiva no Ensino Comum Escolar..... **21**
2.1.1 Políticas de implementação, atendimento e identificação das AH/SD no ensino comum em Guarapuava..... **28**
2.2 Educação Inclusiva, seus apontamentos e as Práticas Pedagógicas..... **36**
2.3 Aprendizagem: a luz da Teoria de Vygotsky..... **50**
2.4 A Escola como espaço de e para diferentes culturas..... **63**
CONCLUSÃO..... 70
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 73
REFERÊNCIAS..... 75
ANEXO I..... 80
ANEXO II..... 81
ANEXO III..... 82
ANEXO IV..... 83
APENDICE I..... 85
APENDICE II..... 87
APENDICE III..... 89

LISTAS DE ABREVIAÇÕES

AEE-	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD-	Altas Habilidades/ Superdotação
BDTD/IBICT-	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/ Instituto Brasileiro de Informações em ciência e Tecnologia
CNE/CEB-	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
LDB-	Lei de Diretrizes e Bases
MEC-	Ministério da Educação e Cultura
NAS-	Núcleos de Apoio aos Superdotados
NAAHS-	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NEE-	Necessidades Educacionais Especiais
PPGE-	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNEE-	Plano Nacional de Educação Especial
PPP-	Projeto Político Pedagógico
SME-	Secretaria Municipal de Educação
TCLE-	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TGD-	Transtorno Global de Desenvolvimento
UNESCO-	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
ZDP-	Zona de Desenvolvimento Proximal

RESUMO

ALMEIDA, Josiane Tarrabaika. *Inclusão escolar de crianças com altas habilidades/superdotação na perspectiva histórico cultural.* 2019, p.93. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2019.

A crescente discussão do tema envolvendo a inclusão escolar, a dificuldade de ser colocada em prática bem como a efetividade de forma significativa desse processo em seus mais diversos níveis, foram motivadores para a iniciação desse estudo. Teve-se como objetivo principal analisar o processo inclusivo de crianças com Altas Habilidades/Superdotação através dos pressupostos teóricos Vygotskyanos. Quanto aos objetivos específicos deste estudo, buscou-se verificar e refletir sobre a aprendizagem dos alunos superdotados frente às diferentes mediações em sala de aula; discutir as relações que acontecem no entorno da criança e ainda identificar as mediações proporcionadas pelos professores nas práticas educacionais, desenvolvidas em sala regular de ensino em diferentes contextos culturais, considerando o processo inclusivo da criança com AH/SD. Este estudo caracteriza-se como qualitativo, contemplando estudo de multicasos e abordagem observacional. Realizou-se observações participantes no contexto escolar dos alunos, (totalizando 4) com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação, em turmas de ensino fundamental I (1º ao 5º ano), do município de Guarapuava, em duas escolas, localizadas em bairros com diferentes categorias socioambientais e conversas com quatro professoras regentes, no intuito de identificar e discutir as mediações proporcionadas nas práticas educacionais desenvolvidas em sala regular de ensino. Quanto à perspectiva histórico cultural, veio de encontro com as respostas de forma teórica, refletidos e respondidos tanto teoricamente, quanto pela análise proporcionada nas observações que ocorreram no decorrer da pesquisa. Considerou-se como uma observação extremamente participante, devido às interações que ocorreram com todos os envolvidos, que houve receptividade positiva nos ambientes escolares, desde os primeiros contatos. O estudo revelou no decorrer das observações nos espaços escolares que quando há um diagnóstico ou laudo definido, os encaminhamentos se efetivam, e direcionam o trabalho do professor de forma ágil, garantindo o atendimento aos direitos dessa criança. Quando os resultados do processo avaliativo demoram, a invisibilidade da criança prevalece. Pareceu haver movimentos de aprendizagem significativa, porém necessita-se investigar mais isso, no que tange o atendimento às demandas específicas de cada criança, com ou sem laudo conclusivo, pode ser melhorado. Os professores, diante de suas possibilidades e criatividade, conseguem mediar e proporcionar práticas significativa. Ressaltamos que os professores precisam sentir-se apoiados, para que possam buscar suporte e tais aspectos precisam ser proporcionados através de investimentos em políticas públicas que mantenham a formação dos professores como fator imprescindível na Educação Inclusiva. Estudos científicos ou bases teóricas como a sócio histórico cultural, podem direcionar o olhar do professor, auxiliando na compreensão de como o desenvolvimento acontece, como pode ser mediado, impulsionando sua aprendizagem.

Palavras chaves: Inclusão, Altas Habilidades/Superdotação, Vygotsky, Educação.

ABSTRACT

ALMEIDA, J.T.de. School Inclusion of Children with High Skills / Giftedness in the Cultural Historical Perspective.2019, p 93. Dissertation Master in Education. Midwest State University. Unicentro.

The growing discussion of the subject involving school inclusion, the difficulty of being put into practice and the significant effectiveness of this process in its various levels were motivating for the initiation of this study. The main objective was to analyze the inclusive process of children with High Skills / Giftedness through the Vygotskyan theoretical assumptions. Regarding the specific objectives of this study, we sought to verify and reflect on the learning of gifted students in the different mediations in the classroom; discuss the relationships that happen around the child and also identify the mediations provided by teachers in educational practices, developed in regular classroom in different cultural contexts, considering the inclusive process of children with AH / SD. This study is characterized as qualitative, considering the study of multicases and the observational approach. Participation of students in elementary school (totaling 4 students) with High Skills / Giftedness, in classes of elementary school I (1st to 5th grade), in the city of Guarapuava, in two schools, in neighborhoods with different socio-environmental categories. and conversations with conducting for teachers, not intended to identify and discuss as mediations provided in educational printouts in the regular classroom teaching. As for the historical cultural perspective, it came up with the answers theoretically. These questions could be discussed, reflected and answered both theoretically and by the analysis provided in the observations that were made during the research. It was considered an extremely participatory observation, due to the interactions that occurred with all processes, that there was positive receptivity in school environments, since the last contacts. The study revealed during the observations in the school spaces that when there is a definite diagnosis or report, the referrals take effect, and direct the work of the teacher in an agile manner, ensuring compliance with the rights of this child. When the results of the evaluation process take time, the child's invisibility prevails. There seemed to be significant learning movements, but this needs to be further investigated, with regard to meeting the specific demands of each child, with or without conclusive report, can be improved. Faced with their possibilities and creativity, teachers can mediate and provide meaningful practice. We emphasize that teachers need to feel supported so that they can seek support and such aspects need to be provided through investments in public policies that maintain teacher education as an essential factor in Inclusive Education. Scientific studies or theoretical bases such as socio-cultural history can direct the teacher's eye, helping to understand how development happens, how it can be mediated, boosting their learning.

Keyworlds: inclusion, high skills / giftedness, Vygotsky, education.

APRESENTAÇÃO

A educação perpassa por inúmeros caminhos e desafios, dependendo da época e momento histórico em que vivemos, o que nos possibilita estar em constante busca quanto aos obstáculos que se mostram nos espaços escolares. Para tanto a educação especial, sendo modalidade de grande relevância no processo educativo, tem enfrentado inúmeras conquistas, mas está repleta de desafios que ainda precisam ser superados. Tanto a educação de forma global quanto a educação especial estiveram presentes nos últimos dezoito anos da minha trajetória profissional.

Os primeiros contatos com a experiência em educação iniciaram no curso de formação de docentes, antigo magistério, concluído em 1999. Ao concluí-lo já atuava como professora regente de uma turma de educação infantil, em uma escola privada, o que proporcionou grande experiência (inclusive no trabalho com aluna incluída, com paralisia cerebral) e oportunidades de formação.

Motivada pelo interesse e amor por tal escolha de profissão, na sequência, a curiosidade por pessoas com deficiência e como lidar com elas levou-me ao curso adicional em Deficiência Mental (DM) atualmente intitulado de Deficiência Intelectual (DI), agregando conhecimento teórico e também prático, com visitas a lugares de atendimento a pessoas com os mais diversos tipos de deficiência, inclusive onde deficientes eram abandonadas por suas famílias, ficando à deriva de atendimento voluntário, o que me tocou profundamente e fez despertar a vontade de fazer algo por essas pessoas tão necessitadas de tudo. Logo, o chamado para a docência em escola especial veio fortalecer minha experiência e interesse por tal área, porém encontrando muitas dificuldades a cada deficiência com que me deparava. A primeira alternativa era a busca de informação e conhecimento que pudessem auxiliar na prática; posso afirmar que mesmo após 17 anos de educação especial, ainda se faz necessária essa busca. Na sequência, vieram a Graduação em Pedagogia (2011), Especialização em Psicopedagogia Práticas Interventivas (2014), Licenciatura em Educação Física (2015), Especialização em Atividade Física em Saúde e, no ano de 2016, em busca de mais conhecimento, cursando disciplinas da área em Educação Especial como aluna não regular no PPGE. No primeiro semestre cursei a disciplina Altas

Habilidades/Superdotação e no segundo, Produções em Educação Especial. No contato com Altas Habilidades/Superdotação surgiram muitas dúvidas e inquietações quando me deparei com a realidade enfrentada por tal área. Pessoas com AH/SD são definidas pelo Art. 3 no parecer do MEC, como:

> Art. 3 [...] Superdotados: educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade nos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão académica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidades psicomotoras, necessitando atendimento educacional especializado (BRASIL, 1986).

Porém, encontram dificuldades quanto à identificação, atendimento e visibilidade, que muito se relacionam com a realidade encontrada por pessoas que possuem alguma deficiência, ou seja, consideradas por muitos na sociedade como "incapazes" para determinadas atividades ou ações. Outro fator que relaciona tais áreas (AH/SD e pessoas com deficiência) se refere à educação inclusiva, tema de muitos debates e em processo de construção nos ambientes escolares.

No ano de 2016, a aprovação para Mestrado na área de Educação, Cultura e Diversidade veio trazer mais um momento de construção de conhecimento e busca por indagações quanto **a "Inclusão escolar de crianças com Altas Habilidades/Superdotação na perspectiva histórico cultural**", tema da pesquisa. No caminho até aqui percorrido no âmbito profissional, muito já se viu e ouviu sobre *"Inclusão",* casos bem-sucedidos outros nem tanto, mas onde a crescente preocupação de professores em saber lidar com a questão inclusiva se faz muito presente, mesmo com políticas públicas bem definidas, como veremos adiante. Na prática a Inclusão encontra muitos desafios.

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa trata sobre o tema “Inclusão escolar de crianças com Altas Habilidades/Superdotação na perspectiva histórico cultural.” Foi motivada pela discussão que se tem nas escolas sobre “Inclusão” e a dificuldade dos professores em compreendê-la e conseguir colocar em prática. Apesar deste tema ser discutido nas últimas duas décadas de forma crescente, as pesquisas realizadas até então não tem discutido de forma aproximada, o contexto de sala de aula, se debruçando sobre tal na dinâmica.

O cenário das pesquisas realizadas no período de 2015 a 2017 acerca do tema inclusão escolar assinala os caminhos trilhados e os a serem perseguidos. Após a busca no banco de dados do site BDTD/IBICT/C a partir dos descritores: “inclusão escolar, altas habilidades e contextos culturais”, observa-se a inexistência trabalhos que abordam AH/SD em diferentes contextos culturais. Ao modificar o descritor para “inclusão escolar e altas habilidades” encontra-se 53 trabalhos, sendo 13 mais próximos ao tema de investigação dessa pesquisa. Destes, 8 produções em 2015, (3) em 2016 e (2) em 2017. No âmbito geral, o estado com maior número de trabalhos publicados é São Paulo (7), seguido do Rio Grande do Sul (2), Espírito Santo (2), Minas Gerais e Paraná (1). Quanto ao enfoque das pesquisas, podemos destacar a temática de formação de professores, com 9 trabalhos, por conseguinte os gestores e coordenação pedagógica totalizam 3, enquanto apenas 2 abordam a temática das AH/SD, porém com enfoques diferentes: formação continuada e conhecimento de gestores quanto ao tema. Os trabalhos variam quanto às suas metodologias, percebe-se o uso de entrevistas e questionários em sua maioria; também, estudos de caráter documental, bibliográfico e descritivo/explicativo são verificados, totalizando 4. Apenas 1 trabalho com enfoque metodológico de grupo focal e (2) com enfoque nos estudos de casos. Quanto aos objetivos dos estudos podemos destacar que as pesquisas buscaram: analisar a inclusão escolar no cenário educacional, trazendo o professor como destaque através do viés psicanalítico (LUPINACCI, 2015); a constituição identitária docente e a relação da inclusão de pessoas com deficiências, TGD e AH/SD, referindo-se à formação inicial (MIRANDA, 2015); análise sobre uma forma de experiência de formação continuada vivenciada em escola pública onde

professores atuavam (LACERDA, 2017); características de um processo de inclusão dos alunos com deficiências e TGD em escolas públicas (CASALINHO, 2015); discussão quanto à implementação de políticas públicas de Educação Especial/Inclusiva no cotidiano da educação infantil (OLIVEIRA, 2015); investigação sobre orientações curriculares para AEE, em salas de recursos multifuncionais (FLÓRO, 2016); análise do ponto de vista dos alunos com NEE's sobre as barreiras no acesso destas ao ensino superior (FAÉ, 2015) e, também, um estudo quanto ao acesso e permanência no ensino superior de pessoas com deficiência (URBAN, 2016).

Com relação à evolução da temática da Inclusão em sala de aula, na sequência, as revisões mostram a escassez nas pesquisas.

Diante dos poucos estudos realizados sobre a Inclusão escolar, essa pesquisa se faz necessária. No que tange a tal tema, muito se fala, mas pouco se efetiva. Conforme os descritores utilizados e a discussão apresentada, percebe-se lacunas em relação à Educação Inclusiva discutida sob o ponto de vista histórico cultural. Nota-se uma lacuna nos estudos realizados com foco na sala de aula.

A inclusão escolar presente e atuante no âmbito educacional nas diversas esferas: educação infantil, ensino fundamental e ensino superior tem-se tornado uma discussão extremamente necessária. Elencamos ainda três estudos que, na busca, aproximaram-se da nossa proposta de pesquisa, sendo um deles sobre a análise do conhecimento de gestores de um estado específico (SP) sobre o conceito, formas de identificação e oferta de AEE para alunos com AH/SD, tendo como considerações que a multiplicação de conhecimentos da temática nas escolas é incipiente, podendo ser este um dos fatores que impactam na falta de atendimento a essa parcela de alunos (MANI, 2015). Também, um estudo para investigar e analisar se as Horas de Estudo em Conjunto (HEC) e Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) do Ensino Fundamental da Rede Estadual de São Paulo, região de Marília, tem se caracterizado como espaço de formação continuada de professores, concluindo que há formação nestes momentos, exceto na área de AH/SD (SILVA, 2016). Por fim, foi encontrada uma pesquisa: "Altas habilidades/superdotação na rede pública municipal de Cascavel: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural", aprofundando o conhecimento sobre AH/SD, na perspectiva da psicologia histórico cultural, que fornece subsídios que

contribuam para efetivação das políticas públicas voltadas as AH/SD, concluindo que as fragilidades conceituais encontradas estão relacionadas ao processo de formação docente. Emergindo desse contexto, a necessidade de políticas públicas que contemplem a formação continuada e inicial, reiterando a relevância da contribuição da psicologia histórico-cultural para compreensão sobre o desenvolvimento do psiquismo humano (ALVES, 2017).

As pesquisas anteriores não se debruçam e nem tentam entender as práticas desenvolvidas acerca das AH/SD, ou se a aprendizagem tem sido significativa, e por não estar claro diante destes estudos, se esse processo promove a aprendizagem, propõe-se seguinte questão de investigação:

A aprendizagem dos alunos com AH/SD no ambiente escolar nos diferentes contextos culturais tem sido atendida de forma significativa?

Neste estudo vamos percorrer um caminho atrelado à discussão das categorias: da aprendizagem, mediação e o entorno para análise, não somente de forma teórica, mas prática, através da observação participativa.

Para que a aprendizagem seja significativa para Vygotsky deve ser compreendida como:

> Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. IVIC (2010, p. 98)

O papel da aprendizagem como um instrumento que pode auxiliar no desenvolvimento, atrelado às mediações que serão proporcionadas no seu entorno, são aspectos que se inter-relacionam, sendo um resultante do outro.
Podemos destacar como mediação segundo Barbosa:

> 1) mediatización (uso de símbolos y signos como instrumentos psicológicos externo e internos y 2) existência de la esfera de cultura como

> experiencia general humana que se adquiere activamente durante la vida en la actividad compartida com el adulto[1]. (2016, p. 49):

Quanto ao entorno, no pensamento de Vygotsky (1935) este o atrelava à fonte de desenvolvimento. De forma geral, o papel do entorno envolve vários aspectos (emoções, características pessoais e ambientais, idade), mas principalmente as relações que o ambiente desempenha no desenvolvimento da criança. Neste sentido Vygotsky destaca:

> El entorno es la fuente de desarrollo de estos rasgos atributos especificamente humanos, importantíssimos porque estos rasgos de la personalid humana que han evolucionado historicamente, que están latentes en cada ser humano debido al carácter orgânico de la herencia, existen en el entorno, pero el único modo em que pueden hallarse en cada uno de los seres humanos es confiando en que es membro de um grupo social dado y representa a una unidad históricas dadas.[2]

As obras de Vygotsky se caracterizam pela riqueza e diversidade de assuntos que abordam (1995). Em sua teoria tem-se como ponto de partida as funções psicológicas elementares e superiores que estão diretamente ligadas à aprendizagem:

> En ese sentido, es lícito decir que las funciones psicológicas elementales son de origen biológico;están presentes en los niños y en los animales;se caracterizan por las acciones involuntárias (o reflejas); por las reacciones inmediatas (o automáticas) y sufren control del ambiente externo.[...] las funciones psicológicas superiores son de origen social; están presentes solamente em el hombre; se caracterizan por la intencionalidade de las acciones, que son mediadas. Ellas resultan de la interacción entre los factores biológicos (funciones psicológicas elementales) y los culturales, que evolucionaron en el transcurrir de la historia humana[3]. Lucci (2006, p.8).

---

[1] 1) mediação (uso de símbolos e signos como instrumentos psicológicos externos e internos) e 2 existência da esfera da cultura como experiência geral humana que se adquire ativamente durante a vida na atividade compartilhada com o adulto [Tradução: Patrícia Neumam]

[2] O ambiente é a fonte de desenvolvimento desses traços, especificamente atributos humanos, extremamente importantes porque existem traços de personalidades humanas que evoluíram historicamente, latentes em cada ser humano devido ao caráter orgânico da herança, no meio ambiente, mas a única A maneira pela qual eles podem ser encontrados em cada ser humano é confiar que ele é um membro de um dado grupo social e representa uma determinada unidade histórica.[Tradução nossa]

[3]Nesse sentido, é legítimo dizer que as funções psicológicas elementares são de origem biológica, estão presentes em crianças e animais, são caracterizadas por ações involuntárias (ou reflexas); por reações imediatas (ou automáticas) e sofrem de controle ambiental externo [...] as funções psicológicas superiores são de origem social; eles estão presentes apenas no homem; eles são caracterizados pela intencionalidade das ações, que são mediadas. Eles resultam da interação entre

Entende-se que a constituição do indivíduo através de suas interações sociais, tendo a aprendizagem, a medição e entorno como enfoque, tem destaque no espaço escolar, segundo o pensamento de Vygotsky, "[...] por oferecer os conteúdos e desenvolver as modalidades de pensamentos bastante específicos, tem um papel diferente e insubstituível, na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada [...]" Rego (1995, p.103). No espaço escolar as mediações possuem um papel no processo de aprendizagem. Vygotsky (1987). Neste sentido, quando "A sociabilidade da criança é o ponto de partida de suas interações sociais com o entorno" (IVIC, 2010, p.16), compreendemos que as vivências são o princípio, mas também o caminho e espaço onde de forma direcionada e mediada o desenvolvimento e aprendizagem podem ser construídos.

A relevância de trazer tal abordagem como suporte para a referida pesquisa vem de encontro à proposta de discutir os aspectos da educação inclusiva e as mediações que ocorrem neste entorno aos alunos com AH/SD, observando a subjetividade presente nos diferentes contextos culturais em que estão inseridos.

A presente pesquisa tem por objetivo geral analisar o processo inclusivo de crianças com AH/SD através dos pressupostos teóricos Vygotskyanos.

No que tange aos objetivos específicos deste estudo, pretende-se verificar e refletir sobre a aprendizagem dos alunos superdotados frente às diferentes mediações em sala de aula; discutir as relações que acontecem no entorno da criança e ainda identificar as mediações proporcionadas pelos professores nas práticas educacionais desenvolvidas em sala regular de ensino em diferentes contextos culturais, considerando o processo inclusivo da criança com AH/SD.

Quanto ao delineamento metodológico[4] a presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, ou seja "preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais." (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 33). Podemos compreender como um estudo qualitativo:

---

fatores biológicos (funções psicológicas elementares) e fatores culturais, que evoluíram no transcorrer da história da humanidade. [Tradução nossa]

[4] O delineamento metodológico da presente pesquisa, teve por escolha uma estrutura que difere dos padrões comuns de pesquisa, por trazer uma abordagem teórica que discute aspectos que compreendem a questão cultural e histórica do indivíduo de forma dialética, nesse sentido a apresentação dos dados, obtidos tanto de forma teórica como em pesquisa de campo, são discorridos durante toda a escrita, intercalando de forma dialogada os referenciais teóricos bem como os resultados.

> Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.32).

Podemos destacar ainda, que a abordagem qualitativa envolve: "[...] a obtenção de dados pelo contato direto entre pesquisador e a situação estudada, e enfatiza mais o processo do que o produto. Há, neste caso, a preocupação em registrar a perspectiva dos participantes" (MACIEL, 2014, p. 27).

Tal pesquisa também contempla o estudo de multi casos e abordagem observacional. Referindo-se a este modelo podemos definir que "Casos múltiplos: são mais consistentes e permitem maiores generalizações, mas demandam maiores recursos e tempo por parte do pesquisador;" (FREITAS; JABOOR, 2011, p.13). Entretanto, de forma simultânea podem ser observadas mais de uma situação e em distintos ambientes, neste referido modelo de estudo.

No que se refere à observação, entende-se que "A compreensão do fenômeno se dá por meio das indagações que o pesquisador faz ao objeto a ser pesquisado" (MACIEL, 2014, p.22), ou seja, partindo de um quadro teórico como base busca-se por aspectos que subsidiarão a compreensão do fenômeno educativo pretendido (inclusão escolar, mediações) que possa delinear-se, já que a observação participante permite evidenciar fatos sem previsibilidade, devido à complexidade e subjetividade de cada lugar e indivíduos.

Quanto as observações participantes foram realizadas no contexto escolar dos alunos com indicativos de AH/SD, (público alvo da pesquisa) em duas turmas de ensino fundamental I (1º ao 5º ano), do município de Guarapuava, em duas escolas, localizadas em bairros com diferentes categorias socioambientais, conversas com as professoras regentes, no intuito de identificar e discutir as mediações proporcionadas nas práticas educacionais desenvolvidas em sala regular de ensino, nas especificidades destes diferentes contextos culturais. Para o autor Maciel:

> Quando tratamos da observação do espaço escolar, estamos dizendo que o objeto a ser observado aparece num contexto natural, isto é, ele não foi preparado pelo observador, mas apenas percebido e selecionado por ele

> como elemento que merece uma análise mais criteriosa. Esse posicionamento acaba por delimitar, num ambiente bastante diverso, o que realmente necessita ser investigado. Ressalta-se, porém, que essa escolha é, muitas vezes, determinada por uma teoria prévia, sem a qual a realidade não se revelaria (2014, p.24).

Para a realização da pesquisa, os tratos éticos foram tomados. Inicialmente realizou-se contato com a Secretaria de Educação do Município de Guarapuava e responsáveis, para conhecimento do Projeto e solicitação, junto à mesma, da autorização para realização da pesquisa nas Escolas Municipais, escolhidas conforme critérios específicos que serão melhor descritos à frente, em seguida à disponibilidade da carta de Apresentação nas escolas e autorização. Na sequência, mediante autorização da secretaria de Educação (anexo I), buscou-se contato com as pessoas responsáveis pelas instituições, para apresentação da carta pela pesquisadora, autorizando a entrada nas escolas, expedida pela secretaria e uma primeira conversa sobre o projeto e andamento da pesquisa. Foi solicitada a carta de anuência das diretoras (anexo II e III), ficando estabelecido retorno para o início do ano letivo (2018) para um próximo contato, busca das autorizações e continuidade. Neste mesmo período já se iniciou a tramitação do projeto e documentação para aprovação do comitê, efetivando-se em 28/05/2018 e tendo como número de parecer CAEE: 86068117.1.0000.0106 (anexo IV).

No contato com as escolas, após explanação sobre o projeto, solicitou-se autorização e carta de anuência das escolas, sendo que as diretoras de ambas mostraram disponibilidade para colaborar com a pesquisa.

Diante deste contexto, apresentamos para a pesquisa quatro alunos com indicativos AH/SD frequentando Ensino Fundamental I em salas regulares de duas escolas, situadas em dois bairros com localizações geográficas distintas do município de Guarapuava, apresentando diferentes índices socioambientais: de uma escola categoria superior e outra inferior; detalharemos mais à frente este item.

Apresenta-se a seguir quatro seções de reflexão teórica escritas a partir dos registros feitos por meio da observação participativa, conversas com os educadores e registros do diário de campo, entrelaçado com a teórica histórico cultural.

As quatro seções, propriamente ditas são:

A primeira traremos a Educação inclusiva escolar em seus aspectos históricos e políticas públicas: altas habilidades/superdotação (AH/SD) em foco,

discorrendo sobre os aspectos legais, percurso históricos e conceituação, bem como discutindo aspectos da identificação, atendimentos especializados à AH/SD e características das escolas participantes da pesquisa.

Na segunda seção abordaremos a educação inclusiva e apontamentos, observações realizadas no contexto inclusivo de sala de aula, apresentaremos as características dos participantes da pesquisa: crianças e professores, bem como discutiremos as mediações e interações desses nas práticas pedagógicas.

Na terceira seção refletiremos sobre o processo de aprendizagem enfocando o conceito de mediação, as contribuições da teoria histórico cultural de Vygostsky, a emoção e as relações sociais, relacionando-as com as práticas pedagógicas.

Na quarta seção discutiremos sobre os aspectos da escola como espaço de reflexões e de diferentes contextos culturais, apresentamos as singularidades de cada escola participante da pesquisa, e relataremos as interações realizadas entre as crianças e a pesquisadora.

Na sequência serão apresentados os resultados da pesquisa e tece-se algumas considerações finais.

2 DESENVOLVIMENTO TEÓRICO, ANÁLISE E DISCUSSÃO

2.1 Aspectos históricos e políticos das Altas Habilidades/ Superdotação da Educação Inclusiva no ensino comum escolar

O presente capítulo apresenta o desenvolvimento histórico e político das Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD) tomando como partida a década de 90. Dois documentos importantes internacionais e que tiveram a participação do Brasil na perspectiva de Inclusão, avançando no quesito de integração, são: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990 em Jomtien, que tinha como objetivo principal **Satisfazer as necessidades Básicas de Aprendizagem** [grifo nosso], para trazer acesso e equidade a todos. (UNESCO,1990). Outro documento é a Declaração de Salamanca (1994) na Espanha, em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) no qual foi adotado o princípio da Educação Inclusiva, reafirmando o compromisso para com a Educação para Todos (MEC, 1994). No que se refere à estrutura já podemos observar que os superdotados também deviam ser contemplados em seu atendimento:

> O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (UNESCO, 1994).

Neste mesmo ano de 1990, aqui no Brasil, instituiu-se o Estatuto da criança e do Adolescente, pela Lei nº8.069. No que se refere à educação de pessoas com deficiência:

> De início, o Estatuto prescreve sua aplicação a *crianças* (de zero a 12 anos incompletos), *adolescentes* (de 12 a 18 anos) e, excepcionalmente, a *pessoas* entre 18 e 21 anos. Em seu artigo 11, garante acesso às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde, destacando,

> respectivamente, nos Parágrafos 1º e 2º, que" a criança e o adolescente *portadores de deficiências* receberão atendimento especializado" e que a eles será garantido o fornecimento gratuito de medicamentos, próteses e outros recursos para tratamento, habilitação ou reabilitação. Com relação à educação, no artigo 54 dispõe que "É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente(...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (grifos do autor) (MAZZOTTA, 2003, p.82).

Conforme visto no Estatuto e ainda na Lei nº 4.024/61, reafirmam-se o direito dos excepcionais à Educação, mas não o atendimento aos superdotados. Já a Lei nº 5.692/71 no Artigo nº 9 assegura: "tratamento especial" aos " alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados" (MAZZOTTA, 2003, p.69), dependendo do que os Conselhos Estaduais de Educação definirem, mas não especifica a forma de atendimento.

A apresentação do termo "altas habilidades" mostra-se também em 1993. O material então elaborado pela Secretaria de Educação Especial, um dos documentos mais importantes, estabelece a *Política Nacional de Educação Especial* (PNEE) sendo definida como política e trazendo em sua apresentação:

> [...] a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação de interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), [...] (MAZZOTTA, 2003, p.115)

De forma sucinta no que diz respeito às políticas públicas no âmbito brasileiro, para a inclusão das pessoas com deficiência, podemos destacar como leis e diretrizes que garantiram o direito e acesso à educação: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente- lei nº 8069 (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - nº 9394 (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação lei nº 10172 (BRASIL, 2001),Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

A LDB Nº 9394/96 tem um capítulo especifico para a educação especial:

> **Art. 58.** Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

> **§ 1º** Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
> **§ 2º** O atendimento educacional será 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.
> **§ 3º** A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.
> **§ 3º** A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018) (BRASIL, 1996).

Percebe-se, então, neste artigo que "preferencialmente" o atendimento e matrícula para educandos que pertencem ao grupo referido como educação especial (educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação) acontece na rede regular de ensino. Quanto ao Artigo nº 59, trata especificamente das competências que deverão ser asseguradas pelos sistemas de ensino aos educandos referidos como sujeitos à educação especial:

> **Art. 59.** Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
> **I** - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> **II** - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> **III** - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
> **IV** - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
> **V** - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

O parágrafo único deste mesmo artigo (nº 59) dispõe sobre o atendimento e identificação de alunos com AH/SD:

> **Art. 59**-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação

> básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)
> **Parágrafo único**. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento (BRASIL, 1996).

Especificamente, sendo apenas de caráter legislativo, tal artigo não apresenta como este atendimento precisa necessariamente acontecer, entretanto o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Especial, pensando em contribuir e subsidiar as ações voltado para o atendimento dos alunos com AH/SD, disponibilizaram em sua página, materiais (4 volumes): livros didático – pedagógicos, tendo como títulos: Encorajando Potenciais, Orientação a Professores, Atividades de Estimulação de Alunos, O Aluno e a Família, que auxiliam as ações trazendo informações tanto para professores como para a família (BRASIL, 2007).

Tem sido crescente e atual a temática de Altas Habilidades /Superdotação, embora os superdotados ainda sejam vistos com indiferença, confundidos erroneamente, como se não necessitassem de auxílio e aprendessem sozinhos. Entretanto estão contemplados também na legislação referente à educação inclusiva. Somente na última década, no Brasil, este grupo passou a ter maior atenção e aproveitamento do seu potencial, embora a Organização Mundial de Saúde-OMS estime que “os superdotados concentram -se na faixa de 3,5 a 5% da população geral”. Esses dados estão baseados em testes de QI mas nem todas as habilidades são conclusivas com esses testes (SABATELLA, 2013). O parecer do MEC destaca o quão estimulante e prazeroso é conviver com crianças, adolescentes e adultos superdotados, proporcionando “infindável número de informações trazidas, pela solicitação constante de informações, troca de experiências, atividades, e ainda pelo nível da capacidade humana que revelam e o potencial nato que apresentam.”(BRASIL,1999) Quanto aos primeiros indícios de superdotação:

> [...] presença de precocidade nos primeiros anos de vida; indícios de estilo pessoal de aprendizagem; desempenho acima da média; diferenças em processos rotineiros e comuns; velocidade e ritmo de aprendizagem

> próprios; alto grau de concentração, de interesse e de envolvimento com a tarefa (BRASIL, 1999, p.25).

Estes são alguns dos aspectos que podem levar a suspeitar de que as ações que se apresentam na criança merecem um olhar mais direcionado e atencioso; vale destacar que o tema AH/SD ainda é desconhecido ou não discutido em muitos ambientes escolares, precisando, cada vez mais, de informações.

Embora aparente ser uma discussão recente, as AH/SD tem sua trajetória escrita há aproximadamente oito décadas, e em muitos momentos é atrelada a movimentos da educação especial no campo das deficiências, como podemos ver no percurso histórico brasileiro do quadro 1:

Quadro 1 - Percurso histórico brasileiro da Educação Especial.

DATAS	ALTAS HABILIDADES E MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
1938	Helena Antipoff chama a atenção, na Sociedade Pestalozzi, para os bem-dotados.
1950	Julieta Ormastroni cria o programa “Cientistas para o Futuro”.
1966 e1967	Primeiros seminários sobre educação dos bem-dotados (Sociedade Pestalozzi).
1967	O MEC cria comissão para estabelecer critérios de identificação e de atendimento aos superdotados.
1972	Centro Educacional Objetivo – início do atendimento aos superdotados na rede privada.
1973	Criação da ADAV – Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência a Vocações de Bem-Dotados.
1975	Fundação José Carvalho – aulas de mineração, computação e administração para alunos de baixa renda.
1975	NAS – Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado.
1978	ABSD – Associação Brasileira para Superdotados.
1986	Solange Wechsler cria o “Clube de Talentos”.
1993	CEDET/ASPAT – Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento, em Lavras.
1993	Programas para superdotados na Universidade Federal Fluminense.

2003	Criação do ConBraSD – Conselho Brasileiro de Superdotação.
2006	Implantação dos NAAH/S (Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação).
2008	Publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Fonte: Cupertino; Arantes (2012. p.11).

Ampliando os dados apresentados no Quadro 1, nota-se que a partir de 2008, os posteriores registros, referentes ao movimento histórico das políticas públicas para a Educação Especial, apresentam em 2009 o documento que tem por finalidade orientar os sistemas educacionais inclusivos: a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que apresenta diretrizes operacionais para o AEE, na Educação Básica, modalidade Educação. A respeito desse documento, Artigo 01 descreve:

> Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009)

O percurso histórico das AH/SD teve um avanço significativo para a educação, mesmo tendo sua trajetória atrelada aos movimentos da educação especial. O enfoque da identificação e atendimentos vem através da criação dos Núcleos de Apoio aos Superdotados (NAS).

Segundo Conselho Nacional de Educação (CNE) na resolução nº 02 de setembro de 2001, no seu Art.5, no que se refere a educandos com necessidades especiais: “III altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2010, p.2), e quanto ao atendimento destes:

> IX -atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos
> curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 (BRASIL, 2010, p.3).

Quanto à conceituação da superdotação, podemos destacar:

> De modo geral a superdotação caracteriza-se pela **elevada potencialidade** de *aptidões, talentos e habilidades*, evidenciadas pelo alto desempenho nas diversas áreas de atividade. Contudo, é preciso que haja **constância** de tais **aptidões** ao longo do tempo, além de **expressivo nível de desempenho** (grifo do autor) (BRASIL, 1999, p.35).

Sabatella (2013) ressalta que ainda encontramos diversas denominações quanto à superdotação, e que até o momento não há um consenso entre autores e especialistas, mas vale destacar que a legislação brasileira adota a palavra superdotado para denominar tal categoria e justificar a necessidade de um atendimento adequado, dependendo das necessidades que apresentam.

Vale destacar que os alunos com altas habilidades, superdotados e talentosos têm características próprias, um caminho singular e que apresentam de diferentes maneiras seu potencial, e nem todos o materializam, mas de fato todos necessitam de atendimento (BRASIL, 1999). No que tange aos tipos de superdotação, descritos tradicionalmente temos:

> [...] o *tipo intelectual*, que apresenta flexibilidade, independência e fluencia de pensamento, produção intelectual, julgamento crítico e habilidade para resolver problemas; o *tipo social*, que revela capacidade de liderança, sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, poder de persuasão e influência no grupo; o *tipo acadêmico*, com capacidade de atenção, concentração, memória, interesse e motivação pelas tarefas acadêmicas e capacidade de produção; o *tipo criativo*, com capacidade de encontrar soluções diferentes e inovadoras, facilidade de autoexpressão, fluencia, originalidade e flexibilidade; o tipo *psicocinestésico*, que se destaca por sua habilidade e interesse por atividades físicas e psicomotoras, agilidade, força e resistência, controle e coordenação motoras; finalmente, o *tipo dos talentos especiais*, que pode se destacar nas artes plásticas, musicais, literárias e dramáticas, revelando capacidade especial e alto desempenho em tais atividades (conceituação adotada pelo Ministério da Educação - MEC) (grifo do autor) (BRASIL, 1999, p. 37-38) .

Percebe-se que o atendimento e conceituação dos superdotados está previsto e garantido legalmente, o que se confirma na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). No artigo 58º entende-se por atendimento educacional especializado:

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Quanto ao atendimento e efetivação da inclusão de alunos com AH/SD o Ministério da Educação idealiza o Programa de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), com objetivo de orientação às famílias, formação continuada e atendimento, sendo esta "uma iniciativa para a introdução das políticas e ações públicas na área de educação com as Secretarias Estaduais de Educação de todo país." (BRASIL, 2006). Segundo este documento:

> A iniciativa é para que as escolas possam identificar e promover o talento entre os estudantes, estimulando a criatividade e promovendo o desenvolvimento pleno do potencial de seus alunos.
> Estes Núcleos devem estar organizados com salas para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, além de apresentar condições de promover suporte pedagógico aos professores e orientação às famílias de alunos com altas habilidades/superdotação. Neste sentido, o presente projeto pretende atuar na perspectiva da construção de um sistema educacional inclusivo, que assegure o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino, como preconiza o artigo 208, inciso III da Constituição Federal de 1988, e que tem sido a política desenvolvida pela Secretaria de Educação Especial/MEC.
> Enfim, pode-se considerar que a implantação dos Núcleos beneficiará as escolas de educação básica, em seu contexto institucional (BRASIL, 2006, p.14).

Diante do exposto o texto percorreu por fontes políticas e históricas da Educação Inclusiva com enfoque nas AH/SD, apresentando a trajetória e movimentos que garantem de forma legal o atendimento a esse público.

2.1.1 Políticas de implementação, atendimento e identificação das AH/SD no ensino comum em Guarapuava

No estado do Paraná tem-se intensificado a ampliação dos serviços de AEE aos alunos com AH/SD. Tendo-se em vista que a área científica contribui neste processo, podemos ressaltar o projeto que objetiva a identificação e atendimento a alunos com AH/SD na rede municipal de ensino em Guarapuava cujo título é

“Investigação de alunos que apresentam indicativos de Altas Habilidades/Superdotação no processo de escolarização com vistas a intervenção pedagógica” sob coordenação de Vestena (2014), bem como outras pesquisas em diferentes áreas e que vêm promover e enriquecer o contexto das AH/SD neste município.

O estudo “Processo criativo de estudantes com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação” no qual a análise pode concluir “que mesmo em ambientes onde o nível socioeconômico é desfavorável, os estudantes são muito fluentes e flexíveis ao produzir soluções criativas para conflitos e problemas cotidianos” (OLIVEIRA) 2016, p.5).

Há ainda o estudo “Compreendendo a criança com Altas Habilidades/superdotação para poder atuar: experiências da Formação Continuada de Educadores Infantis em Guarapuava/PR” que traz através de sua proposta de pesquisa uma perspectiva positiva para os professores e um olhar diferenciado aos alunos, como nos afirma Santos:

> Nisto, a formação continuada oferecida aos educadores infantis, coparticipantes das investigações realizadas no contexto dos centros municipais de Educação Infantil de Guarapuava, indicou uma direção para revertermos a lacuna existente e demonstrada em pesquisas sobre a falta de formação dos profissionais da Educação Infantil em reconhecer os educandos com indicativos de AH/SD e, assim, propiciar metodologias que atendam aos interesses dessas crianças. Fato esse que ficou evidente nos relatos dos educadores de que a formação continuada oportunizou a eles a reflexão sobre a busca de mais conhecimento em prol da educação inclusiva da criança com indicativos de AH/SD (SANTOS, 2017, p. 110).

Podemos destacar o estudo realizado com alunos de sala de recursos no ensino comum, “Análise da noção de justiça em estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: uma contribuição educacional” que tem como objetivo principal analisar o juízo moral de estudantes com altas habilidades/superdotação, no qual discutiu-se a necessidade de dar visibilidade aos estudantes com altas habilidades/superdotação no que se refere aos seus aspectos morais” (VALENTIM, 2015, p. 11).

No município de Guarapuava, conforme dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) no ano de 2017, foram matriculados 449 alunos público-alvo da educação especial (BRASIL, 2018).

Atualmente (2019), no município, apenas um colégio estadual atende um total de 16 alunos de AEE, sendo 6 pela manhã e 10 à tarde, em turma específica de AH/SD. Foi autorizada uma segunda sala de recursos multifuncionais para AH/SD em outro município, a partir da demanda apresentada de 8 alunos identificados de acordo com dados do Núcleo Regional de Educação a que este município pertence (VALENTIM, 2015, p.14).

Segundo informações, nos contatos com as escolas da pesquisa, e com a Secretaria Municipal de Educação (SME) de forma informal, a previsão de abertura de uma turma multifuncional específica para AH/SD na educação básica em uma Escola Municipal, encontra-se em processo de andamento na Capital Paranaense na Secretaria de Educação, aguardando o resultado.

No que se refere ao trabalho pedagógico a crianças com AH/SD em sala comum, elas podem auxiliar no processo de aprendizagem, conforme Valentim:

> Ressalta-se que nas salas de aulas onde têm estudantes com AH/SD é muito importante que o professor favoreça a construção de ambientes cooperativos por meio de trabalhos em grupos, pois, este fato favorece as trocas sociais e consequentemente a resolução de conflitos que ajuda o aluno com AH/SD a compreender que os colegas não têm a mesma agilidade no pensamento (VALENTIM, 2015, p.31).

Destaca-se a relevância de pesquisas na área de AH/SD no ensino comum, que demonstrem as práticas no entorno no espaço escolar. Encontram-se em andamento outros estudos (2 projetos de mestrado) na área de AH/SD no município de Guarapuava, um relacionado a família e outro à formação de professores.

Está em andamento, a tese de doutorado com o tema “Tomada de consciência de estudantes com altas habilidades/superdotação sobre conflitos socio pedagógicos", também no município de Guarapuava, de Bernadete de Fatima Bastos Valentim, (UFPR).

As diversidades no âmbito da educação especial estão cada vez mais presentes com a pedagogia da educação inclusiva, pois o atendimento a esses educandos está amparado legalmente, mas a prática escolar envolve muitos elementos que podem melhor ser entendidos ao viés da teoria histórico cultural de Vygotski, como já viemos tecendo até aqui.

Não somente as AH/SD mas, também, outras áreas da educação especial têm sido fontes de questionamentos nos ambientes escolares pelas dificuldades encontradas em atender aos indivíduos com essas peculiaridades.

Neste sentido, observou-se como estão estas práticas pedagógicas no ensino comum do município de Guarapuava.

Em relação a escola “A” com um total de 460 alunos, com sete alunos inclusos com laudo, observou-se que a sala de recurso ou multifuncional está em processo de aprovação, sendo assim os alunos que necessitam de atendimento nesta sala, em contraturno, frequentam uma escola próxima.

A escola tem ampla estrutura física, com área coberta no hall de entrada onde os alunos são recepcionados e aguardam em fila o sino e início das aulas; tem parquinho, espaço aberto com piso para atividades externas e localiza-se próximo a uma avenida movimentada. Alguns alunos de localidades mais distantes vêm de ônibus.

A escola “A” tem estagiárias que acompanham os alunos inclusos. Os dias de observação ocorreram no mês de outubro, período da manhã, das 7:30 às 11:30, totalizando 16h. Foi necessário adequar-se ao cronograma da escola, devido a demais estagiários de faculdades estarem na escola.

A diretora ressaltou que participam de um projeto no qual a escola foi selecionada, conforme critérios específicos da SME, para receber aproximadamente 100 alunos oriundos de uma localidade (periférica) da cidade. Os moradores foram recolocados em outro espaço e as crianças concentraram-se nessa escola. Neste projeto, alunos de graduação do curso de pedagogia realizam “regência” desde o primeiro ano, acompanhando o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Os professores dessa escola fazem curso de formação, oferecido pela Secretaria de Educação do Município, com total de 20h, que acontece quatro vezes ao ano. Essa formação tem sua organização de acordo com a formação dos professores e turma onde atuam (Ex: aulas especiais ou 1º, 2º, 3º, 4º ,5º).

Uma aluna participante da pesquisa, “Maria”, 9 anos, frequenta o 4º ano, está em processo de avaliação quanto aos indicativos de AH/SD, tendo iniciado no ano anterior, pela professora regente; até o momento das observações não houve retorno quanto aos resultados da avaliação e encaminhamentos.

A escola “B” apresenta o total de 448 alunos, sendo 48 alunos inclusos; possui sala multifuncional, atendendo 11 alunos pela manhã e 20 à tarde. Alunos com laudo de AH/SD são três e durante o processo de observação mais uma criança teve laudo confirmado.

Na educação infantil, com 5 anos, uma criança vem apresentando indicativos de AH/SD. Os gestores e professores já estão atentos e procurando alternativas que podem ser realizadas para o cuidado e atendimentos a esta criança.

Quanto à estrutura física, a escola apresenta área coberta para recepção dos alunos, quadra pequena de futebol com grama, parquinho, arborização ao redor da escola, estacionamento em área externa, espaço aberto para atividades. As observações ocorreram no mês de outubro de novembro, no período da manhã (7:30 às 11:30) e à tarde (13:00 às 17:00).

A escola oferece curso de Formação para professores com certificação de 40h, denominado “Práticas para uma escola inclusiva,” com encontros mensais e curso para as estagiárias, que são acompanhantes dos alunos inclusos, em encontros bimestrais, com a temática “Vivências e Descobertas.

Para família de alunos que frequentam a sala multifuncional, são realizados encontros mensais com o tema: “Mães fuxicando sonhos”, com objetivo de discutir e orientar sobre as dificuldades enfrentadas. Para os alunos com laudo para AH/SD, são oferecidos flexibilização curricular e enriquecimento individual e adaptação avaliativa.

Na escola B os participantes da pesquisa são: “João”, 7 anos, que frequenta o 2º ano no período da tarde, “Alice’, 10 anos, do 5ª ano, pela manhã e “Aurora’ que tem 6 anos e frequenta o 1º ano à tarde. Utilizaremos siglas para as escolas e professoras, e nome fictícios para as crianças participantes da pesquisa para garantir sigilo de suas informações e confiabilidade ao estudo.

O interesse pelo presente estudo, que direciona o olhar para a prática pedagógica, também está relacionado ao fator de que pesquisas têm apontado que os alunos superdotados estão em sala comum de ensino, porém sem visibilidade. Neste sentido elencamos a tese de Cruz (2014), com tema “Serão as Altas Habilidades/Superdotação invisíveis?” cujo local de pesquisa, são municípios do

estado do Espírito Santo. Com a técnica de coleta de dados e grupo focal, onde tem-se como direcionamento que o conceito de sujeito com AH/SD é que será determinante quanto a sua visibilidade, ou não, com base nas narrativas dos professores especializados.

Tal processo investigativo pôde averiguar que os professores demonstraram "[...] disposição e interesse em refletir e expor suas ideias sobre a temática, em forma de narrativas [...] CRUZ (p. 102), aparecendo indicadores de invisibilidade, como por exemplo: uma preocupação excessiva quanto ao atendimento de "fazer" em vez de "para quem". A invisibilidade quanto às potencialidades os distanciando da subjetividade individual devido à subjetividade social das professoras, a não formação de docentes na área trazendo a estes incertezas quanto à classificação, a singularidade de olhar para esses alunos (AH/SD), não somente pelo professor especializado mas pelos demais do ensino regular, dificuldades no atendimento acenando outra invisibilidade das AH/SD. A dificuldade quanto aos espaços físicos reduzidos e as "falas silenciosas" também apareceu como respostas.

Considera-se afirmativa a resposta à invisibilidade perante "[....] os olhares, sentidos e significados atribuídos subjetivamente às AH/SD, no âmbito da educação brasileira, pelas falas dos professores sujeitos deste estudo[...]", CRUZ (p.122).

Sobre as questões relacionadas à invisibilidade, diante das observações realizadas nos contextos escolares, percebe-se que mesmo sem formação específica na área, os professores das escolas A e B recebem formação continuada, em circunstâncias diferentes, e buscam alternativas que possam mediar um ensino- aprendizagem significativo, olhando de forma singular para os alunos que apresentam uma demanda diferente quanto ao atendimento.

Como exemplo disso, na escola A, a professora P[1] da aluna Maria afirmou: "Não saberia dizer se ela tem ou não", referindo-se a AH/SD, "mas ela se destaca dos demais, raciocínio rápido e visão mais ampla do mundo, nota 10 em todas as disciplinas, gosta de participar das atividades de teatro e dançar, canta muito bem, a família a estimula".

Embora muitas tenham sido as reflexões advindas nesta pesquisa tomou-se como prioridade as considerações relacionadas às que corroboram o objetivo do porvindouro estudo a que se propõe.

Em concordância com Pérez (2004) que em sua vasta pesquisa “Gasparzinho vai à escola: Um estudo sobre as características do aluno com Altas Habilidades produtivo-criativo”, em seu título já sugestivo sobre sua proposta de estudo, propõe um repensar sobre “[...] o aluno com AH/SD produtivo-criativo, que, como o fantasminha camarada, vai à escola, é, ao mesmo tempo, presente e invisível, e, tal qual Gasparzinho, quando visível[...]” (p. 19), assusta professores e colegas, que não sabem como proceder com este sujeito diferente.

Para discussão diante de tal afirmação, entende-se que a escuta dos professores pode contribuir par a discussão acerca da chegada, presença e atendimentos dessas crianças em sala de aula.

Em concordância com tal estudo de Pérez (2004) apresentamos a exemplo disso a perspectiva efetiva e atuante em conversa com uma professora da escola A, a esse respeito a professora relata que já trabalhou com alunos com AH/SD, e destacou a dificuldade em atender as demandas desses alunos; afirma que nas graduações não há conteúdos que auxiliem sobre o assunto. Quando questionada sobre “qual seria o procedimento, quando observa-se algo de “diferente ou relevante” em algum aluno”?, a professora explica: “pegamos com a pedagoga ‘anexos’, que correspondem à percepção do professor em observação a este aluno, na sequência são realizadas outras avaliações pedagógicas, anamnese com a mãe, encaminha-se para a sala multifuncional para continuidade da avaliação, a um especialista se for necessário ou retorna-se para a escola, mas esse processo demora no mínimo um ano”.

Neste exposto, ainda percebemos o quanto o processo da avaliação, diagnóstico e encaminhamentos pode atrasar o progresso e atendimento de uma criança, quando apresenta determinada especificidade (deficiência, indicativos de AH/SD, dificuldades de aprendizagem, etc.) e necessita de tratamento apropriado.

A agilidade nesse processo traria melhores resultados no desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, bem como auxiliaria o professor quanto à definição de encaminhamentos, procedimentos necessários e assegurados conforme legislação vigente, já apresentados no início deste estudo.

Percebemos que estes dados apresentados vão de encontro aos estudos de Cruz (2014) e Pérez (2004), quando observam que recaem sobre os professores especializados um grande peso quanto às dificuldades encontradas com o desenvolvimento dos alunos com indícios de AH/SD e o atendimento a eles, relembrando que a educação inclusiva vai muito além do papel do professor. Embora o papel do professor seja o elemento principal, outros fatores (equipe pedagógica, gestores, pais, etc) são coadjuvantes neste processo, na seção seguinte relata-se as relações entre os autores do processo inclusivo, algumas as práticas pedagógicas observadas e discute-se sobre tais apontamentos.

2.2 Educação Inclusiva, seus apontamentos e as Práticas Pedagógicas

Nesta seção discorremos sobre aspectos da conceituação da inclusão no âmbito educacional; a atuação do professor enquanto mediador do processo, inclusão e o foco no aluno, a escola objetivando o acesso, mas também permanência e eficácia na aprendizagem, finalizando essa seção com barreiras e paradigmas que ainda precisam ser repensados acerca da inclusão.

O tema “Inclusão” traz apontamentos frequentes que dividem as opiniões em favoráveis, desfavoráveis ou não formadas, principalmente entre educadores frente a este processo. Embora não seja uma prática recente, tendo em vista que a Constituição de 1988 já sinaliza tal contexto, mas refletir sobre este tema é de extrema relevância na busca de configurar como a inclusão, enquanto política pública e fonte de desenvolvimento, precisa cada vez mais se tornar eficiente.
Santos e Paulino (2008), indicam como conceito de inclusão:

> Quando falamos em inclusão escolar, referimo-nos a construir todas as formas possíveis por meio das quais se busca, no decorrer do processo educacional escolar, minimizar o processo de exclusão, maximizando a participação do aluno dentro do processo educativo e produzindo uma educação consciente para todos, levando em consideração quaisquer que sejam origens e barreiras para o processo de aprendizagem. (p.24)

Esse conceito define o significado da inclusão, embora muitos elementos venham fazer parte deste contexto como veremos no decorrer do texto: “A inclusão num sentido mais amplo significa o direito ao exercício da cidadania, sendo a inclusão escolar apenas uma pequena parcela do processo que precisamos percorrer”. (SANTOS; PAULINO, 2008, p.32). A inclusão de forma geral pode ter vários sentidos, mas no âmbito da educação, “A inclusão educacional trata do direito à educação, comum a todas as pessoas e o direito de receber a educação, sempre que possível, junto com as demais pessoas nas escolas regulares” (SANTOS; PAULINO, 2008, p.32).

Góes e Laplane, trazem uma crítica à forma com que se apresenta a inclusão:

> A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor solução para alunos, professores pais e sociedade, põe em evidência um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Sua fraqueza,

> entretanto, reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do nosso sistema educacional levam a questionar a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente insira alunos nos contextos escolares existentes. Além disso, ao circunscrever a inclusão ao âmbito da educação formal e ignorar as relações desta com as outras instituições sociais, esse discurso apaga o quadro de tensões e contradições na qual a política inclusiva de insere (2007, p. 18).

Diante deste prisma a realidade apresentada pelas escolas de forma geral não tem sido linear, tendo em vista que a de cada uma é especifica, envolve muitos fatores (público atendido, realidade sócio cultural, econômica, diversidade de deficiências, entre outros) o que dificulta contemplar de forma satisfatória a demanda inclusiva. Tem sido um desafio para as escolas trabalhar com uma diversidade de atendimentos da qual precisa dar conta, sendo o fracasso escolar ainda um dos grandes problemas da escola comum, que tenta superá-lo a longas décadas. Isso no que diz respeito a alunos considerados “típicos”; quando acrescentamos a essa realidade o fator acompanhado de “deficiência” ou “alta habilidade” convenhamos que tal realidade se agrava ainda mais, precisando, desta forma, de uma demasiada quantidade de disponibilidade de todo o contexto escolar para quebrar barreiras, ressignificar as concepções já existentes, se dispondo a transformar tal realidade em desenvolvimento e construção.

> Para não se cair na imobilidade, para não reduzir a escola à função de apenas “socializar” o aluno com deficiência (expressão que tem sido utilizada para indicar que a experiência escolar do aluno é suficiente quando se o coloca em relações adaptadas ao contexto educacional) e para que possamos desenvolver um processo de inclusão a partir da realidade escolar nacional, parece importante que se tome como referência a função social da escola e a partir dela se estabeleça, para os alunos com deficiência, um plano de desenvolvimento escolar que busque o máximo de desenvolvimento de cada aluno, dentro da meta geral colocada (GÓES; LAPLANE, 2007, p. 40).

A educação precisa revestir-se dos mesmos sentidos para ambos os alunos, com ou sem alguma deficiência, independente das peculiaridades, reconhecendo a relevância que os espaços de interação que tal sistema pode promover, adquire tanto em apropriação do conhecimento escolar quanto do pessoal.

Neste sentido este estudo direciona-se em observar as interações das crianças com professores e colegas, no cotidiano escolar, ressaltando as estratégias e mediações utilizadas para favorecer as aprendizagens.

Diante da realidade observada, apresentamos as crianças para a presente pesquisa, onde o primeiro contato foi individual, em lugar reservado no ambiente escolar. A explicação da mesma, concordância e assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi favorável por todos. Quanto aos nomes dos participantes: “Maria, João, Alice e Aurora”, são fictícios para que suas identidades sejam preservadas.

A primeira participante foi da Escola A, Maria, 9 anos. Ouvindo atentamente a explanação da pesquisadora, mostrou-se desinibida, falou um pouco sobre ela, que são tem três irmãos, que sua matéria preferida é matemática, gosta de ler e mexer no celular quando não está na escola. Também relatou que pretende ser médica pediatra; aceitou participar da pesquisa.

Na escola B, tivemos contato rápido com João, 7 anos. Leu atentamente sozinho ao TCLE, admirou-se quando relatei que seriam usados nomes fictícios para manter sigilo, achou legal, e concordou em participar da pesquisa.

Na mesma escola, foi escolhida Alice, 10 anos. Neste contato explicou-se sobre a pesquisa; a menina mostrou-se um pouco tímida. Logo falou que tem Altas Habilidades e a irmã Superdotação “É boa em todas as matérias,” relato dela, gosta de ler, prefere livros não muito grossos que podem cansar; ela lê mais finos, em maior quantidade. Gosta de português e matemática. Quanto à profissão, pensa em ser advogada ou arquiteta, pois gosta de “construir” coisas no jogo de Minegraft. Aceitou participar da pesquisa.

Ainda na escola B em conversa com Aurora, 6 anos, está no primeiro ano. lê e escreve com letra caixa alta, inclusive palavras com dificuldades (informações da pedagoga). Afirmou neste primeiro encontro que deseja ser médica veterinária quando crescer, que tem uma biblioteca no seu quarto, que prefere fazer atividades do que brincar, mas a mãe “disse pra mim que eu tenho que brincar.” Fala espontaneamente, com ótima articulação das palavras.

Relatou que as irmãs a fazem resolver as tarefas pra elas, se não, ameaçam rasgar suas coisas. disse que as irmãs a mandam mentir que tem tarefas mas ela

não gosta de mentir pra mãe e fica triste. Mostrou-se feliz e interessada em participar da pesquisa.

Na escola B, nas três turmas onde os participantes da pesquisa frequentam, tem alunos inclusos. Na sala de João há uma aluna com autismo e uma professora auxiliar para a mesma, é possível perceber que os demais alunos da turma não se dispersam quando a menina anda pela sala e produz alguns sons (ecolalias), inclusive se preocupam com ela, e interagem de forma positiva.

No dia 24/10 quando a colega com autismo ficou mais agitada, procurou o apoio de colega para se acalmar, ficou aconchegada por um tempo dividindo a mesma cadeira, e a outra criança a abraça e fica confortando. Quando tenta fazer algo que não é permitido, como subir em cadeira, os próprios colegas a corrigem: “Aí não pode!”, e ela aceita sem hesitar. Nestes momentos presenciados, evidencia-se claramente como as relações estabelecidas entre as crianças, e construídas no cotidiano, oportunizam a construção de conhecimentos como solidariedade e respeito por meio das trocas sociais.

Na turma de Aurora também tem uma aluna inclusa, com dificuldades motoras que não fala, necessitando de uma auxiliar. Esta não era permanente, nem a mesma pessoa; durante as observações em dias e períodos diferentes alternavam-se as professoras auxiliares.

A turma sempre mostrava atitudes de carinho, auxílio com a colega quando se atrasava, ou caía algum material da mesa.

Na turma de Alice também há um aluno com dificuldades motoras e de fala, com professora auxiliar no período até o horário do recreio. Também aqui, a turma mantém um relacionamento positivo com este aluno, que mesmo demorando para alcançar -lá nas resoluções das atividades, de forma oral, o faz de forma satisfatória.

As interações que acontecem nos ambientes entre alunos e as crianças que apresentam alguma dificuldade, podem vir a contribuir no processo de crescimento e desenvolvimento de cada indivíduo e sua identidade, quando essas atividades são significativas.

Não apenas para os alunos inclusos, mas a todos, a função da escola enquanto espaço de promoção para o aprendizado precisa sempre priorizar a aprendizagem e o desenvolvimento de forma global. “O processo de

desenvolvimento e de aprendizagem deve ser considerado como biológico e cultural.” (CARVALHO, 2010, p.114). Ao pensar sobre cada aluno como indivíduo único, pertencente ao processo ensino-aprendizagem, Santos destaca:

> Os alunos são oriundos de uma sociedade multicultural, com várias possibilidades: a diversidade familiar, culturas de raças etc. Notadamente, torna-se um marco para a prática de inclusão evitar um ensino elitista, autoritário e positivista, respeitando a identidade cultural e a experiência social do corpo discente (SANTOS, 2008, p.26).

Pela perspectiva histórico cultural, entende-se a escola como espaço privilegiado para que crianças e jovens possam compartilhar experiências culturais significativas, nas interações sociais em que as dimensões culturais e históricas se entrelaçam e constituem o funcionamento humano. (GÓES; LAPLANE, 2007, p. 40). “O processo de inclusão no âmbito das culturas escolares aponta para um processo de construção e desconstrução contínua entre aluno, comunidade, professor e instituição”. (SANTOS; PAULINO, 2008, p.22). Neste processo de trocas, o professor só consegue desenvolver práticas pedagógicas eficazes e apropriadas, que são indispensáveis para o progresso dos alunos, quando recebe referencial teórico e assistência pedagógica adequados. Mas devido à demanda de inclusão chegar à escola antes do professor estar preparado, muitos têm se capacitado concomitantemente à sua atuação profissional, através de formações continuadas. (SANTOS; PAULINO, 2008, p.34).

Em relação aos professores participantes da pesquisa, após conversa e dados obtidos, elaborou-se uma tabela destacando suas formações e tempo de atuação com alunos inclusos.

Tabela 2 - Características das professoras participantes

Identificação	Idade	Formação	Tempo de experiência com alunos público de educação especial.
P”1” Escola “A”	37	Pedagogia e pós-graduação em Gestão Escolar	4 anos

P”2” Escola “B”	49	Geografia e pós-graduação em Gestão, Supervisão e Orientação.	2 anos
P”3” Escola “B”	39	Pedagogia e pós-graduação em Educação Especial e neuropsicopedagogia clínica	5 anos
P”4” Escola “B”	45	Administração e Pedagogia, pós-graduação em Educação especial em andamento.	7 anos

Fonte: Autoria própria (2018)

Nota-se em geral que a formação dos professores é em pedagogia, nem todas com formação em educação especial, e mas apenas uma; outra professora está em andamento curso de educação especial, todas já tiveram experiências com alunos inclusos em outros momentos em sala de aula comum.

As professoras desde o primeiro contato já se mostraram favoráveis a participação na pesquisa; algumas relataram que até já participaram em outros momentos.

Percebe-se que as escolas A e B possuem cursos de formação continuada para seus professores. Na escola A é ofertado pela SME, e na escola B é um projeto especifico desta, no qual ocorrem encontros mensais de estudos, com troca de práticas pedagógicas, como palestras, geralmente com temas que podem auxiliar no atendimento aos alunos (inclusos ou não), com psicóloga, pediatra, etc, já descritos anteriormente.

Em concordância com a autora Grassi (2008) entende-se quão relevante se faz, não somente o aluno estar na escola mas sim qualificar o professor e prepará-lo com “[...] conhecimentos científicos, prática de formação e formação pessoal que leve a análise crítica e à reflexão sobre o sujeito, suas necessidades, experiências, crenças e valores, de modo a abrir caminhos para que a inclusão se efetive [...]” (GRASSI,2008, p. 01). Sobre a formação de professores a mesma destaca:

> Preparar o professor para atuar com a diversidade no contexto de sala de aula, valorizando-a e aproveitando-a como recurso para a aprendizagem de todos requer uma formação profissional consistente e crítica. Formação que considere, respeite e valorize a diversidade, a tolerância e a

> aprendizagem cooperativa, onde o professor possa atuar fazendo a mediação entre os conhecimentos e os alunos, propondo desafios em um ambiente integrador. (GRASSI, 2008, p.18)

O trabalho do professor na perspectiva da educação inclusiva requer muitos requisitos: comprometimento, paciência, criatividade, e muitos outros elementos que fortalecem sua prática. No que diz respeito às possíveis relações entre a criatividade e a inclusão, Santos e Paulino (2008) destacam como sendo ambas resultantes de uma necessidade humana, também cultural e não somente individual, “A ideia da inclusão pode ser caracterizada como o resultado de um processo criativo impulsionado pela necessidade de atender, reconhecer e, acima de tudo, valorizar as diversidades.” (SANTOS; PAULINO, 2008, p.48).

> Acreditando que a educação é ato pedagógico e também político, concordo com a afirmativa de que o traço mais marcante, nas correntes teóricas atuais, no âmbito da educação, é a valorização da pessoa do educando como aprendiz e como ser histórico, político e social, isto é, como cidadão (CARVALHO, 2010, p.25).

Nas interações, tanto a história social quanto individual dos sujeitos se entrelaça, trazendo novos significados e trocas. “Neste processo de transformação os sujeitos são afetados de forma diversa pela variedade de formas de produção humana que ocorrem na dinâmica das interações sociais, produções estas que envolvem a constituição de signos e sentidos.” (GÓES; LÁPLANE, 2007, p.41).

> Ainda que a inclusão escolar não assegure ou signifique inclusão social; ainda que os processos de exclusão social não sejam exclusivos das pessoas deficientes; ainda que a compreensão das possibilidades e desafios da educação dos alunos com deficiência não se esgote no âmbito da escola; ainda assim a educação é uma mediação fundamental para a constituição da vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direitos e de interações significativas (GÓES; LÁPLENE, 2007, p.45).

Nos chama atenção tal escrito, principalmente quando destaca a relevância da educação enquanto mediação, pois em outros momentos também trazemos a perspectiva de Vygotsky, a qual corrobora com a afirmativa acima. Apresentamos a perspectiva de que a inclusão educacional tem caminhado para o progresso e sucesso. Entretanto ainda se tem muito a percorrer e realizar, ações a desenvolver

e definitivamente as interações no âmbito da escola e não somente nela são componentes relevantes para esse processo. Neste sentido, vale destacar que cada criança/aluno precisa ser atendido naquilo que lhe é direito e necessário para se desenvolver.

"Portanto, dar oportunidades iguais nem sempre significa dispensar o mesmo tratamento. A escola deve ter por objetivo possibilitar o mesmo acesso, o que não significa oferecer sempre os mesmos meios" (GÓES; LÁPLANE, 2007, p.61).

A respeito dos meios proporcionados e utilização de instrumentos pelos professores, notou-se que na escola A, na turma da participante Maria, era regência de uma estudante do curso de pedagogia de uma Faculdade no município. Para trabalhar sistema monetário, utilizou embalagens e produtos, calculadora e dinheirinho para "brincar" de mercadinho. Os alunos puderam vivenciar de forma concreta a experiência de comprar e utilizar valores monetários. (01/11)

Ainda nesse sentido, em outro momento na escola "B", na turma de João, a professora iniciou o conteúdo sobre multiplicação, usando tampinhas coloridas de litros descartáveis, tendo um tambor de tamanho médio, cheio de diversas cores e tamanhos, para representar as operações simples. Iniciando com quantidades bem simples, seguindo para mais complexas, a professora escrevia no quadro a operação e as crianças montavam, utilizando o material concreto em cima da carteira. Aqueles que eram auxiliados pela professora P[3], a acompanhante e a pesquisadora auxiliavam até que a criança conseguisse realizar sozinha. (17/10)

Estes relatos demonstram de forma concreta aspectos da teoria de Vygotsky que destacam a relevância da mediação do professor e os meios que este utiliza para tornar o processo, além de significativo, proporcionar experiências que as crianças aprendam com auxílio de alguém mais experiente, mas que poderão realizar posteriormente sozinhas.

No que se refere à temática da inclusão, ainda repleta de controvérsias, temos que ter em mente os limites do sistema educacional e considerá-los dentro do processo inclusivo; para Carvalho (2010, p. 16):

> [...] ainda não conseguimos o desejável consenso no que tange aos procedimentos que produzam a transformação de nossas escolas para quaisquer aprendizes, principalmente quando se tratem de pessoas com

> deficiência, por diversas causas ou origens, ou porque apresentem altas habilidades/ superdotação.

A inclusão requer cautela, embora tenhamos consciência de que a questão da igualdade, está relacionada aos direitos humanos e não às características das pessoas, que apresentam necessidades diferenciadas. Estas sentem, pensam, e por direito à cidadania precisam ser atendidas perante as exigências biopsicossociais individuais, uma vez que a equiparação de oportunidades de acesso, ingresso e permanência são decorrentes desta questão. A escola, no que se refere a garantir o direito a oportunidades nas diferentes modalidades de atendimentos educacionais, permite garantir êxito na aprendizagem e na participação, sendo a equidade um fator que melhor define e reconhece as diferenças individuais dentro deste processo. (CARVALHO, 2010, p.17). Ainda quando falamos desta prudência que se faz necessária quanto à inclusão, podemos destacar que:

> A proposta – que vai muito além da inserção, nas turmas do ensino regular, de pessoas com deficiências por causas e manifestações diversas, além das superdotadas -, se não for implementada com a referida cautela, corre o risco de comprometer, uma vez mais, a trajetória desses seres humanos, aprisionando-os numa rede de significados...que tentam mascarar ou negar suas diferenças, numa construção discursiva sobre igualdade! (CARVALHO, 2010, p.16).

Em concordância com o referido autor, entende-se que a escola tem um papel crucial para que o processo inclusivo seja eficiente, tomando cautela, desde o ingresso, quando a criança a ser incluída já tem um laudo ou no decorrer do percurso escolar, apresenta características que requerem atenção, intervenção e futuro atendimento especializado. Notou-se, com base no relato de uma professora da escola A, que há demora (aprox. 1 ano) no processo e devolutiva da avaliação das crianças encaminhadas. Aguarda-se também pela abertura de uma turma especifica para atendimento em AH/SD, na rede municipal, já em processo, com crianças avaliadas. A demora gera ansiedade e expectativa nas famílias, conforme conversa com uma mãe no momento de assinatura do TCLE.

A educação inclusiva ainda não abrange um consenso e unanimidade quanto à sua proposta. Tanto pais quanto professores ainda demonstram insegurança no trabalho educacional realizado nas turmas regulares com alunos

com deficiência, deixando, ainda, de lado a questão de que a inclusão não se restringe aos que possuem alguma deficiência; os AH/SD quase nunca são mencionados, fator esse que precisa de atenção e de avanços, Carvalho (2010, p.89).

Carvalho (2010), também traz a discussão de como ultrapassar algumas barreiras nas quais aspectos precisam ser considerados. Como por exemplo, as externalidades advindas de ideologias de exclusão social e que se reproduzem na escola, destacando a valorização da diversidade que é tema central para a proposta de inclusão.

> Familiares referem-se ao temor de que a inserção de seus filhos nessas classes não contribua, na intensidade desejada, para sua aprendizagem. Ponderam que as escolas não estão “dando conta” dos ditos normais que, cada vez mais, saem da escola sabendo menos... E os pais destes alunos alegam que o nível do ensino se prejudica, porque os professores precisam atender aos ritmos e limitações na aprendizagem dos alunos com deficiências, em detrimento de seus filhos “normais”. Os professores alegam (com toda a razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas. Mas, felizmente, há muitos que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade (CARVALHO, 2010, p. 27).

“Penso que, antes de discutirmos ´o como´ incluir, precisamos ter bem claro que a ideia de inclusão educacional pressupõe ´a melhoria da resposta educativa da escola´ para todos, em qualquer das ofertas educacionais” (CARVALHO, 2010, p.31). Diante do exposto percebe-se o quanto tem-se necessidade de melhoria na qualidade do atendimento educacional, para que se possa superar os temores que ainda rondam sobre este e para que a garantia e apoio a esse atendimento sejam intensos e permanentes, promovendo a mudança para uma perspectiva positiva quanto à inclusão, conforme destaca Carvalho (2010):

> As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas, ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (p.29).

Para Carvalho (2010, p.73) a educação inclusiva vem com o propósito de remoção de barreiras para a aprendizagem, que podem ser inerentes ou externas ao aluno, buscando todas as possibilidades de acesso e apoio para assegurar sucesso, embora as leis já o façam, desde que constem nos projetos político-pedagógicos dos sistemas de ensino, bem como das escolas e sejam executados, para que assim haja ingresso, acesso e principalmente permanência positiva nos ambientes escolares. Quanto ao projeto político- pedagógico, Carvalho (2010) descreve:

> A elaboração do projeto político pedagógico para a escola que queremos, a escola com a qual sonhamos, exige que a questão seja democrática. E como o conceito de educação inclusiva precisa ser debatido, creio que convém iniciar as discussões para a elaboração do projeto com esse tema, procurando-se modernizar a cultura da escola a respeito às incertezas. Todos os que (con) vivem na comunidade escolar sabem que precisamos mudar. A questão é como implementar as necessárias reformulações, sejam administrativas, pedagógicas, culturais e atitudinais (p.105).

Alguns itens são relevantes e podem orientar a elaboração do projeto político-pedagógico, documento que precisa ser entendido como uma construção contínua e não definitiva, construído não apenas por alguns e sim no coletivo, bem como sua efetivação que também precisa concretizar-se:

> No caso do planejamento e da administração escolar para a educação inclusiva, parece-me indispensável enriquecer a cultura da escola com práticas tais como: (a)conhecer as recomendações de organismos nacionais e internacionais; (b) atualizar a revisão teórica sobre aprendizagem e desenvolvimento humano , examinando-se a concepção de diversos autores; (c) analisar a base legal em vigência no Brasil, referente a educação; (d) discutir a filosofia de educação que se pretende adotar para estabelecer a intencionalidade educativa, traduzida sob a forma de finalidades e objetivos da escola inclusiva; (e) examinar as diretrizes curriculares nacionais, estaduais e municipais; etc. A esse conjunto de informações a serem criticamente analisadas costuma-se se chamar de cultura na escola, esperando-se que seja absorvida em benefício da cultura da escola (CARVALHO, 2010, p.106).

Não somente esses itens e assuntos o projeto político pedagógico precisa destacar, mas sim pode nortear e avançar em cada nova elaboração, reiterando que sua construção sendo contínua, trará sempre elementos que podem contribuir na reorganização do sistema ensino-aprendizagem da escola.

> No caso da educação inclusiva ocorre-me, como uma situação-problema que, dentre outras, merece ser pesquisada a efetividade da inclusão escolar de alunos com deficiência, considerando-se os seguintes aspectos: o desenvolvimento de suas habilidades e competências sociais, cognitivas, motoras e psicomotoras; os níveis de acolhimento que experimentam por parte dos colegas e dos integrantes da comunidade escolar; os procedimentos que facilitam e construção de conhecimentos... (CARVALHO, 2010, p 74).

A educação inclusiva, embora não seja algo simples de se efetivar devido à abrangência de aspectos que estão envolvidos no seu entorno, necessita de forma sincronizada que atuem cooperativamente: alunos, familiares, professores, escola e todos que nela atuam, sistemas que administram e podem assegurar os direitos das crianças e garantir que as políticas públicas sejam colocadas em prática de forma efetiva e positiva.

Enquanto processo, e apesar das inúmeras dificuldades que o sistema enfrenta, a educação inclusiva vem se desenvolvendo. As questões mais significativas são as atitudinais, onde frisa-se mais uma vez a equivocada interpretação de que inclusão se refere apenas a pessoas com deficiência, gerando resistência, não apenas enquanto presença nas classes comuns, mas no que diz respeito à contribuição do saber e do saber-fazer pela educação especial, acumulados historicamente (CARVALHO, 2010, p.84).

Uma fonte relevante para quebra de barreira e paradigmas nas questões não apenas da educação inclusiva, mas em todos os aspectos que envolvem o campo educacional, são: pesquisa e produção de estudo referentes a isso. Infelizmente são poucos educadores que recorrem a essa prática, uma vez que, como estudiosos, muito lemos e citamos, mas pouco pesquisamos. Temos o acesso à coleta e análise de dados que podem clarificar os aspectos do nosso cotidiano e expor aquilo que vivenciamos, anseios e realizações através da nossa prática.

Podemos exemplificar a relação da teoria com a prática, atuantes nas ações pedagógicas observadas, quando se observou a evolução da escrita, leitura e aquisição de conhecimentos, no período do primeiro ao quinto ano, nas turmas em que ocorreu este estudo. Corroboram com o aspecto teórico que Vygostsky destaca, quanto à aprendizagem, que perpassa a zona de desenvolvimento proximal até a zona de desenvolvimento real. Outros exemplos podem ser percebidos do decorrer das discussões apresentadas deste estudo.

Quanto às mediações proporcionadas pelos professores e que Vygotsky ressalta, vão de encontro ao aspecto que "[...] O papel essencial da educação é, pois, de assegurar seu desenvolvimento, proporcionando-lhe os instrumentos, as técnicas interiores, as operações intelectuais. [...] (IVIC, 2010, p.31), estando em concordância com a necessidade de que para garantir que a educação exerça sua função, o embasamento científico e a literatura podem fundamentar as ações nos espaços escolares.

Conforme essa linha de pensamento Carvalho (2010) destaca:

> Refiro-me à prática de pesquisa com metodologia adequada à natureza da investigação, com registro de dados a serem analisados e comparados com o que a literatura acerca do objeto pesquisado já contém a respeito. Refiro-me, igualmente, à pesquisa que permita a intersubjetividade, mesmo considerando-se toda a complexidade existente para realizar pesquisas sociais (2010, p.74).

Se partimos do pressuposto que a reflexão sobre todos esses aspectos até aqui apresentados nos remete a um repensar no fazer de nossas práticas pedagógicas, como sujeitos de transformação do ambiente que nos permeia, tomamos a consciência do quão responsáveis somos e quão importante é a função que temos neste processo inclusivo e de educação. Corroborando com a reflexão da atuação do professor no contexto inclusivo, Santos e Paulino (2008) destacam:

> Para o educador, cabe que suas intervenções enfoquem e reflitam os aspectos políticos da educação, devendo ser incluído o aspecto ético, onde as relações sociais e culturais sejam a solidariedade, a cooperação e a democracia, possibilidades estas para a prática de inclusão não se ater às perspectivas próprias do educador, nem do sistema e nem de um ou dois segmentos sociais, mas sim com perspectivas da construção de sujeitos conscientes social, política e culturalmente (p.24).

O professor ganha destaque no processo inclusivo enquanto mediador, mas não só ele, e sim muitos e todos que estão no entorno e são elementos constitutivos deste processo. Para Santos e Paulino:

> Visto isso, coordenadores pedagógicos, professores, alunos, comunidade, gestores, administradores etc., incorporando a luta pela inclusão como algo de relevância para a melhoria de vida no planeta, e como fundamental função da escola a garantia de acesso ao conhecimento e a construção de práticas cidadãs, as contribuições da perspectiva sócio- histórica de Vygotsky se fazem presentes na

> concretude das relações pedagógicas e educacionais- espaço potencial de formação (2008, p.97).

Nesse sentido, a perspectiva da abordagem histórico cultural de Vygotsky, traz como ponto de partida para o processo de desenvolvimento as interações sociais, a relevância do papel do professor enquanto mediador, a cultura como parte inerente e outros aspectos que envolvem o contexto de ensino e aprendizagem. Tal abordagem apresenta elementos que subsidiam a compreensão do fazer pedagógico, dialogando com a educação inclusiva de tal forma que está se efetive em benefício de todos os envolvidos neste processo, como veremos na sequência.

2.3 Aprendizagem: a luz da Teoria de Vygotsky

O conceito de aprendizagem, muito discutido na teoria de Vygotsky, envolve vários aspectos, como a, mediação, a imaginação, uso de signos, emoção, linguagem, que discorremos na sequência, destacando a relevância desses no desenvolvimento da criança. Acerca do desenvolvimento cognitivo na postura histórico cultural, Barbosa (2016), destaca como essencial para obra de Vygotsky:

> [...] al principio, la adquisicíon de los instrumentos psicológicos se da desde el plano externo em las atividades compartidas entre el niño y el adulto. Más adelante, esta interacción se interioriza, lo cual significa que el niño inicia a actuar em forma independiente, individual e interna[5] (p.51).

Sobre as mediações que vêm estimular o aluno através de experiências e o uso da imaginação para que suas potencialidades possam transcender no meio escolar, Vygotsky ressalta:

> De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos crear bases suficientemente sólidas para su actividad creadora.Mientras el niño más haya visto, escuchado y vivido; mientras más conozca, asimile y mayor cantidad de elementos de la realidad tenga en su experiencia, más importante y productiva, será la actividad de su imaginación, en otras condiciones[6].(VYGOTSKY, 1987,p.08).

A imaginação que posteriormente pode se manifestar em uma experiência também está intrinsicamente relacionada com o pensamento, as emoções e o ambiente, segundo Vygotsky. Quanto a isso Cruz destaca:

> A perspectiva histórico-cultural instaurada por Vigotski concebe o processo de constituição do sujeito como uma conjunção de fatores biológicos e sociais, sendo a atividade criadora necessariamente mediada e constituída em contextos históricos e culturais. Eis aqui um ponto crucial para dispararmos algumas questões sobre as AH/SD à luz dessa abordagem (2014, p.61).

---

[5] […] a princípio, a aquisição de instrumentos psicológicos ocorre a partir do plano externo nas atividades compartilhadas entre a criança e o adulto. Mais à frente, esta interação se interioriza, o que significa que a criança passa a agir de modo independente, individual e internamente [...] [Tradução: Patrícia Neumam]

[6] Daí a conclusão pedagógica sobre a necessidade de ampliar a experiência da criança, se quisermos criar fundamentos suficientemente sólidos para sua atividade criativa. Desde que a criança tenha visto, ouvido e vivido o máximo; quanto mais você souber, assimilar e quanto mais elementos da realidade você tiver em sua experiência, mais importante e produtiva, a atividade de sua imaginação será, em outras condições. [Tradução nossa]

No que tange a alguns dos objetivos da teoria de Vygotsky podemos destacar:

> a) el hombre es um ser histórico-social o, más concretamente, un ser histórico cultural; el hombre es moldeado por la cultura que él mismo crea;
> b) el individuo está determinado por las interaciones sociales, es decir, por medio de la relación con el outro el individuo es determinado; es por medio del lenguage el modo el que el individuo es determinado y es determinante de los otros indivíduos;
> c) el desarrollo es um processo largo, marcado por saltos cualitativos, que ocurrem em três momentos: de la filogénesis (origen de la especie) a la sociogénesis (origen de la sociedade); de la sociogénesis a la ontogénesis (origen del hombre) y de la ontogénesis para la microgénesis (origen del individuo)[7] (LUCCI, 2006, p.5).

Os objetos da cultura são construídos de forma histórica e social. O ser humano se apropria das qualidades humanas através destes objetos, e de um movimento que possibilita modificar sua forma de pensar e realizar, gerando novas necessidades, como por exemplo comunicar-se:

> [...] O surgimento da linguagem representa um salto qualitativo na evolução da espécie e auxilia o homem na organização do pensamento, na generalização de conceitos, guia os comportamentos, auxilia na execução e planejamento das ações e passa a ser um instrumento de produção e é mediadora entre o sujeito e o objeto do conhecimento. [...] (SOUZA, 2007, p 02.).

Diante do exposto, a aprendizagem é um processo pelo qual o indivíduo, através das suas vivências, se apropria dos conhecimentos já construídos historicamente, resultando, assim, no seu desenvolvimento. (SOUZA, 2007). Tanto a família quanto a escola podem proporcionar essas vivências sendo que os resultados destas auxiliam na formação do mesmo.

As características do ambiente familiar e escolar proporcionam construções e aprendizados diferentes. No que se refere à escola, Souza (2007) descreve: “[...] deve ser um entorno que dê aos sujeitos as oportunidades para que se reconheçam

[7] a) o homem é um ser histórico-social ou, mais concretamente, um ser histórico-cultural; o homem é moldado pela cultura que ele mesmo cria;
b) o indivíduo está determinado pelas interações sociais, isto é, por meio da interação com o outro o indivíduo é determinado; é pela linguagem o meio pelo qual o indivíduo é determinado e é determinante dos demais indivíduos;
c) o desenvolvimento é um longo processo, marcado por saltos qualitativos que ocorrem em três momentos: da filogênese (origem da espécie) à sociogênese (origem da sociedade); da sociogênese à ontogênese (origem do homem) e da ontogênese para a micro gênese (origem do indivíduo) [Tradução: Patrícia Neuman]

como parte do mundo, ofereça os conhecimentos construídos historicamente e permita que os indivíduos deles se apoderem” (p.9).

No que se refere ao “ambiente”, Vygotsky (1935) destaca que só podemos explicar o papel deste se conhecermos a relação existente entre a criança e este meio. Este ambiente primeiramente limitado a um pequeno espaço, a seu corpo e objetos, gradativamente ampliando-se e proporcionando relações com as pessoas que o rodeiam, e a cada idade, constituindo-se um ambiente mais organizado, nos referindo aqui à escola, é influenciado também, pelas experiências emocionais que são indivisiveis das características pessoais e das caraterísticas situacionais. Pensando por este prisma, Vygotsky (1935) nos remete à relevante questão de observar qual o papel do meio e das mediações no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

No que refere-se à mediação podemos destacar que:

> [...] De maneira brilhante Vygotsky estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita , o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural.[...] (VYGOTSKY, 1998, p.9).

O processo de humanização acontece pelas vivências sociais e históricas de cada indivíduo como destaca Barbosa (2016,p. 9):

> Os conhecimentos que são adquiridos durante o desenvolvimento das faculdades e das propriedades humanas vão se acumulando ao longo do processo histórico vivido pelos homens e são transmitidos de uma geração a outra. Essas aquisições são fixadas em produtos de atividade humana, cristalizam-se como objetivações resultantes da ação do homem sobre a natureza ou algum produto deixado pelas gerações anteriores. Nesse movimento o homem transforma seu meio e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo.

Atualmente podemos perceber que a relação do indivíduo na abordagem de Vygotsky tem muitos significados e um deles é a relação da atividade humana, a consciência e a personalidade que se desenvolvem como decorrência de processos sociais, sendo, então, produtos sociais. (BARBOSA, 2016).

Diante deste cenário entendemos que os processos sociais ocorrem o tempo todo em diversos espaços, sendo a escola e seus envolvidos agentes promotores

da construção desses produtos. “O desenvolvimento cultural, o desenvolvimento histórico e o desenvolvimento social são as forças motrizes de todas as funções mentais” (BARBOSA, 2016, p.28).

Podemos destacar que na base da psicologia marxista estão as leis das funções mentais superiores, com três propostas principais. A primeira é a lei do desenvolvimento cultural que se entende como as funções mentais superiores humanas, tendo sua origem nas relações sociais de produção. A segunda é a lei de mediação semiótica na qual as funções só podem ser compreendidas sob entendimento dos signos e as ferramentas que as intervêm. Por fim, a terceira é o método genético, pressupondo que as funções mentais superiores humanas podem ser entendidas apenas pelos aspectos dos processos de desenvolvimento e crescimento (BARBOSA, 2016).

As relações sociais internalizadas pelo indivíduo tornam-se funções para este, por isso a argumentação de Vygotsky, ao incorporar o conceito marxista para o qual [...] “o trabalho é aquele pivô fundamental em torno do qual a vida da sociedade é estruturada e erigida [...] (BARBOSA, 2016, p.31). Afirma também que “A dialética marxista é a base filosófica e epistemológica do paradigma histórico cultural de pesquisa de Vygotsky (BARBOSA, 2016, p.30).

Um dos grandes objetos de estudo da psicologia de Vygotsky encontra-se na formação das funções psicológicas superiores no desenvolvimento humano. Segundo ele: “Los processos superiores son caracterizados como aquellos, em cuya estrutura participan médios, signos, símbolos o instrumentos psicológicos[8].” (BARBOSA, 2016, p. 38). Quanto ao desenvolvimento:

> Origen del processo, según Vygotsky, puede ser natural o cultural, pero no puede ”compartir ambos Orígenes”. De este modo, el niño humano tenía memoria biológica y memoria cultural, cada uma de las cuales tiene su propia línea del desarrollo. Origen distinto, línea distinta, estrutura distinta[9] (BARBOSA, 2016, p. 39).

[8] Os processos superiores são caracterizados como aqueles em cuja estrutura participam meios, signos, símbolos ou instrumentos psicológicos [Tradução: Patrícia Neuman]

[9] A origem do processo, segundo Vygotsky, pode ser natural ou cultural, mas não pode “compartilhar de ambas as origens”. Deste modo, a criança humana teria memória biológica e memória cultural, sendo que cada uma tem sua própria linha de desenvolvimento. Origem distinta, linha distinta, estrutura distinta [Tradução: Patrícia Neuman]

Ainda sobre o desenvolvimento cultural descrito por Vygotsky podemos destacar que para ele “La edad psicológica se convierte em el sinónimo de la edad cultural. A partir de este momento nos queda claro que decir “psicológico” para Vygotsky empieza a significar “cultural”[10] (BARBOSA, 2016, p.42).

A questão cultural para Vygotsky sempre foi ponto crucial de todo desenvolvimento:

> Los seguidores de L. S. Vygotsky, principalmente A. N. Leontiev, han logrado mostrar que, desde su nacimiento, en cada edad psicológica, el niño se incluye em ciertos tipos de interacción com los adultos y estas interaciones se comprenden como atividades culturales. Recordaremos que a nível del ser humano decir actividad psicológica y actividad cultural significa lo mismo[11] (BARBOSA, 2016, p.42).

Vários aspectos característicos da obra de Vygotsky estão intimamente relacionados entre um indivíduo e o outro; a esse respeito podemos destacar dois momentos ocorridos no processo de observação que nos evidenciam essas características. Por exemplo quando na escola A, na turma de João, foi sugerida a formação de duplas entre as crianças, e a professora organizou as junções, utilizando-se do critério da criança que estava em um nível de aprendizagem mais avançado (ex: já conseguia ler), com um colega que ainda não estava nesse mesmo nível, possibilitou com ajuda de alguém mais experiente, através das trocas, dominar as funções ou capacidades que ainda não realizava sozinha. Este é o chamado nível de desenvolvimento potencial, que leva ao nível de desenvolvimento real, no qual a criança conseguirá realizar sozinha, sem auxílio.

As relações que ocorrem no entorno de cada criança no espaço escolar, são oportunidades de desenvolvimento. A exemplo disso nessa mesma escola e turma: ao finalzinho da aula realizam a dinâmica do “rei ou rainha”, o(a) ajudante do dia pega no armário uma coroa, senta-se na frente da turma e fica observando; todos vão ficando em silêncio na intenção de serem escolhidos para receber a coroa, e assim acontece o revezamento por várias vezes até tocar o sinal para

[10]A idade psicológica se converte em sinônimo da idade cultural. A partir deste momento, fica claro que dizer “psicológico”, para Vygotsky, começa a significar “cultural” [Tradução: Patrícia Neuman]

[11] Os seguidores de L. S. Vygotsky, principalmente A. N. Leontiev, têm tido sucesso em mostrar que, desde seu nascimento, em cada idade psicológica, a criança se inclui em certos tipos de interação com os adultos e estas interações se compreendem como atividades culturais. Recordemos que, a nível de ser humano, atividade psicológica e atividade cultural significam a mesma coisa [Tradução: Patrícia Neumam]

término da aula, portanto as interações e mediações ocorridas neste espaço, são o que Vygotsky destaque de forma bem consistente em sua teoria.

> Com frecuencia, em distintas versiones de interpretación de la obra de Vygotsky, sus máximas aportaciones se compreendem como:
> ° dependência del desarrollo del entorno social (contexto);
> ° zona del desarrollo próximo: unión poco específica y global del niño com y sin problemas en grupos de coetâneo;
> ° mediación: facilitácion del conocimiento (actividad, solución de tareas, animación)
> ° andamiaje: "construcción[12]" (BARBOSA, 2016, p.39, 40).

No que se refere ao uso de signos na mediação, estes atuam fortemente:

> Vygotsky y sus colaboradores iniciaron los studios psicológicos, em los cuales lograron mostrar como la inclusión de um signo (instrumento psicológico) modifica el tipo de la respuesta del niño a las preguntas del experimentador, elevando su eficiência[13] (BARBOSA, 2016, p. 46).

Desta forma nos remetemos ao entendimento de que um signo sem a intervenção de um mediador não traz o mesmo resultado ou eficiência, tal qual com a utilização do signo pelo mediador.

Tendo reconhecido a formação humana na centralidade do trabalho e, por consequência, na base do psiquismo, Vygotsky definiu que as reestruturações dos mecanismos naturais que decorrem da apropriação da cultura ou seja, que ligam o ser ao meio através de processos mediados pelos signos, demonstram que os atributos biológicos advindos da evolução da espécie são acrescidos das funções psíquicas superiores, que são constituídas através da história particular de cada indivíduo, decorrendo da internalização dos signos (BARBOSA, 2016, p. 104).

Vygotsky apontou com o conceito de signo as distinções de funções psíquicas elementares, aquelas que se referem à decorrência do processo de evolução e são comuns a homens e animais superiores e caracterizou como

---

[12] Com frequência, em diferentes interpretações da obra de Vygotsky, suas maiores contribuições são entendidas como:
- dependência do desenvolvimento do entorno social (contexto);
- zona de desenvolvimento proximal: união pouco específica e global da criança com e sem problemas nos grupos da mesma idade;- mediação: facilitação do conhecimento (atividade, resolução de problemas, animação);
- andaime: construção [Tradução: Patrícia Neumam)

[13] Vygotsky e seus colaboradores iniciaram os estudos psicológicos, nos quais tiveram êxito em mostrar como a inclusão de um signo (instrumento psicológico) modifica o tipo da resposta da criança às perguntas do examinador, aumentando sua eficiência. [Tradução: Patrícia Neumam]

funções psíquicas superiores estritamente ligadas aos humanos, as que ocorrem pelas conquistas do desenvolvimento do ser social (BARBOSA, 2016, p.105).

A transformação psíquica estrutural promovida pelos signos é resultante destes que são meios que apoiam a solução de tarefas psicológicas e, semelhantes aos instrumentos, precisam de um ajuste do comportamento a eles, (BARBOSA, 2016, p.106). Sendo assim:

> Com isso Vygotsky afirmou que o real significado do papel do signo na conduta humana só pode ser encontrado na *função instrumental* que assume. Para explicar essa premissa, ele recorreu a três proposições: a primeira diz respeito às semelhanças e pontos de contato entre o emprego de ferramentas e o emprego de signos: a segunda visa suas divergências; e a terceira busca indicar as reais correspondências psicológicas entre eles. É no âmbito dessa explicação que a categoria *mediação* assume centralidade (BARBOSA, 2016, p.106).

Nesse sentido, tanto os instrumentos como os signos estão presentes na categoria de mediação, sendo esta promovedora de desenvolvimento, caracterizando-se como uma premissa externa, que fomenta o ato do trabalho através da internalização (BARBOSA, 2016). No que se refere à internalização dos signos:

> [...] mediando a relação sujeito/objeto, representa o ´divisor de águas´ entre o funcionamento psíquico elementar, primitivo, e o funcionamento superior, complexo-propriamente humano. Esse salto qualitativo, por sua vez, subjuga-se ao desenvolvimento da linguagem, ou, mais precisamente, ao uso da palavra como condição primária para que a captação sensível do real se converta em representação abstrata. O que determina lembrar: o acesso ao concreto não se efetiva sem a mediação do abstrato, isto é, de signos. (BARBOSA, 2016, p.110).

A atuação pedagógica do professor, e a utilização de signos e instrumentos no processo de ensino-aprendizagem, promovem o desenvolvimento da criança. Podemos destacar neste processo seu papel de mediador; quanto a isso elencamos como exemplo, a observação feita na escola B no dia 17/10, em que a professora P[3] mencionou que João gosta de curiosidades, por exemplo dinossauros, invenções e tem uma caixa com atividades extras sobre estes temas de interesse, para complementar e enriquecer sua aprendizagem. Pode-se evidenciar que João faz essas atividades extras e ainda consegue acompanhar os demais da turma.

A professora P³ também organiza atividades de reforço com tarefas para casa, aos alunos que tiveram alguma dificuldade sobre as atividades realizadas naquele dia, além do caderno de tarefas. Ela comenta que eles melhoraram fazendo essas intervenções. Outra dinâmica, é o Projeto de leitura, no qual foi confeccionada com EVA a sacolinha da leitura, com textos para treinar em casa e realizar na escola.

Outro fator observado, é que devido a faixa etária das crianças (7 anos) estas precisam de constante auxílio, tanto para correção das atividades, organizar-se no espaço do livro e repetir instruções. Mostram neste momento que o desenvolvimento ainda encontra- se na zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (ZDP), ou seja, atividades que a criança precisa de auxílio para resolver, tendo o professor como mediador ou até os colegas, pois aqueles que terminam antes vão à carteira dos colegas para ajudar. Ao longo do tempo a criança passará a realizar sozinha. Essas ações refletem o processo de mediação, uso de signos e instrumentos que foram observados.

Vale ressaltar que tanto na pedagogia histórico-crítica quanto na psicologia histórico-cultural, a internalização dos signos é um processo mediado, sendo uma categoria principal nas duas concepções. Entretanto é tarefa fundamental da educação escolar mediar as relações sujeito e objeto, oportunizando significados construídos histórica e socialmente para a formação de efetivos conceitos (BARBOSA, 2016, p.118). Aqui reiteramos a função escolar como proporcionadora da mediação, mas que ainda precisa de ressignificação deste conceito e relevância nos ambientes escolares. Assim “Há de se identificar, portanto, `qual` educação escolar se coloca a serviço da implementação dos princípios Vigostskyanos” (BARBOSA, 2016, p.118).

A mediação se faz necessária para que a internalização dos signos através dos instrumentos proporcione a aprendizagem que, para Vygotsky, conduz ao desenvolvimento. Barbosa (2016, p.128) conclui, quanto a isso, que:

> Essa instrução deveria ser concebida para ser orientada à “zona de desenvolvimento proximal” do estudante que é ela própria definida como a atividade cognitiva que uma criança pode realizar com ajuda de um adulto ou colega mais qualificado. A ênfase é sobre a aprendizagem que ocorre quando você ensina à frente de onde a criança está em seu desenvolvimento.

Para Rego (1995) as relações entre aprendizagem e desenvolvimento ocuparam lugar de destaque na obra de Vygotsky. Mesmo analisando de forma distinta esses aspectos, acredita-se que o aprendizado começa muito antes da criança ir à escola. Entretanto, o aprendizado escolar é que introduz novos elementos no seu desenvolvimento. Quanto aos níveis de desenvolvimento: um refere-se às conquistas já efetivadas, funções ou capacidades que a criança domina e realiza sozinha, chamada de nível de desenvolvimento real. O outro nível refere-se às competências que ainda precisam ser construídas, chamadas de nível de desenvolvimento potencial.

Este é entendido como aquilo que a criança consegue fazer, mas com ajuda de alguém mais experiente. Temos como exemplo a atividade desenvolvida pela professora P[3], na escola B, que utilizou tampinhas para ensinar o processo de multiplicação, construindo as operações de forma concreta sobre as carteiras. várias crianças precisaram de auxílio, mas depois de vários exemplos e tentativas, logo passaram a compreender o processo. A professora atuou como mediadora do nível desenvolvimento real para o potencial, também nomeado de zona de desenvolvimento proximal.

No que se refere ao conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, pode ser entendido como:

> A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal”. Neste sentido, o desenvolvimento da criança é visto de forma prospectiva pois a “zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário (REGO, 1995, p.74).

De forma geral para Vygotsky o aprendizado, principalmente o escolar, pode possibilitar, orientar e estimular os processos de desenvolvimento, delineando as conquistas de competência da criança e suas futuras conquistas, para as quais, considerando-se a zona de desenvolvimento proximal, pode-se verificar os ciclos e, assim, elaborar estratégias pedagógicas que auxiliem neste processo. (REGO,1995, p.74). Essas estratégias podemos considerar como mediações que

ocorrem durante este processo no qual o professor, enquanto mediador, pode oferecer elementos importantes para a formação do pensamento.

Para Vygotsky, outro fator relevante quando falamos em aprendizagem é a questão cognitiva que se refere à emoção, estando articulada com esses processos. Sobre isso ressalta Barbosa (2016, p. 131):

> Quando Vygotsky discutiu os processos psicológicos mentais superiores, ele não estava se referindo à cognição separada da emoção. Pelo contrário, ele acreditava que a separação do intelecto e afeto foi "um dos defeitos mais básicos de abordagens tradicionais para o estudo da psicologia", e que aqueles que o fazem ficam com o pensamento "divorciado da plena vitalidade da vida, dos motivos, interesses e inclinações do indivíduo pensante."

No que se refere à emoção, observamos que as crianças constroem um vínculo de afeto rapidamente quando são ouvidas e atendidas em suas necessidades, como exemplo na atividade desenvolvida na escola B, pela professora de aulas especiais: explorando o tema da família, as crianças logo começaram dar relatos sobre como suas famílias eram formadas. João ao desenhar sua família, contou-me que a mãe perdeu um irmão no parto, disse como se chamaria, porém, quando perguntei se gostaria de ter um irmão destacou que não, mas acredito que se ele achou relevante me contar, tem sim algum sentimento em relação a esse episódio. Outras trocas de afetos foram observadas nas trocas sociais nesta turma, como acalmar a colega com autismo, ajudar o que estava em frente ao quadro para resolver uma atividade.

A teoria de Vygotsky contribui de forma extremamente significativa para as práticas educacionais. Uma delas é o reconhecimento de que a aprendizagem e o desenvolvimento são intrinsicamente sociais, e não funcionam como estágios, mas que todos os aspectos do desenvolvimento são sociais e entre as pessoas é este que se mostra primeiramente. (BARBOSA, 2016, p.133). É nas práticas educacionais que são promovidas as possibilidades de crescimento e desenvolvimento, principalmente na idade escolar inicial, como destaca Barbosa (2016):

> Destaca-se o fato de que não apenas é possível formar a capacidade de estudar por si próprios na idade escolar inicial (7 a 12 anos), senão também que a atividade de estudo é um recurso pedagógico inestimável: por meio dela se criam as neoformações psicológicas próprias da idade, ela determina nessa etapa o caráter dos demais tipos de atividade (lúdica,

> prática, laboral). A atividade de estudo permite examinar o plano interno da atividade dos alunos e formar seus interesses cognitivos, motivacionais, morais; ou seja, a formação integral da personalidade. (p.178).

Sendo a aprendizagem tipicamente humana e principalmente na idade escolar, mas permanecendo na adolescência e na juventude, integra-se a um conjunto de ações (físicas, práticas, intelectuais ou linguísticas) assim como o jogo, o esporte e o trabalho são, em outras etapas da vida, valores fundamentais. Para que o sujeito aprenda de forma eficiente, duradoura e plena é essencial que as ações sejam executadas de forma consciente, considerando que a aprendizagem se caracteriza tanto como intelectual, como emocional, por envolver a personalidade. Podemos entender que as tarefas de aprendizagem são a via central para os objetivos escolares (Barbosa, 2016). A aprendizagem envolve vários aspectos e, com grande destaque, a linguagem:

> [...] A contribuição da aprendizagem deve-se ao fato de que ela coloca à disposição do indivíduo um instrumento poderoso: a língua. No processo de aquisição, este instrumento se torna parte integrante das estruturas psíquicas do indivíduo (evolução da linguagem anterior). Mas, há algo mais: as aquisições novas (a linguagem), de origem social, entram em interação com outras funções mentais, o pensamento por exemplo [...] (IVIC, 2010, p.18).

No meio escolar, espaço de relações e trocas sociais, é onde acontece através de todas as mediações, o processo de aprendizagem. Os ambientes escolares mostram-se nitidamente ricos em suas relações, tanto entre professores e alunos, crianças e crianças, funcionários, pais e todos. Embora professores não percebam quanto à dimensão que suas mediações alcançam, realizam de forma positiva a efetivação do processo educativo. Quanto às linguagens presentes nessas relações, podemos destacar alguns momentos: na escola A, os alunos buscavam nas carteiras dos colegas materiais emprestados e logo que algum pedia algo alguém se prontificava, sendo colaborativos uns com os outros. Na escola B, temos como exemplo a dinâmica da coroa, que através do revezamento entre as crianças, escolhidas entre seus pares, pelos critérios de afinidade, mas também pelo critério de silêncio/bom comportamento, envolvia aspectos das linguagens e demais processos cognitivos e afetivos. Na escola B, pela quantidade maior de crianças participantes, as ações observadas também foram significativas,

entretanto, todas as ações, de escola A ou B, contribuíram e enriqueceram com dados a presente pesquisa.

> Nesse enfoque, pode-se considerar o próprio estabelecimento escolar como uma “mensagem”, isto é, um fator fundamental de educação, pois esta instituição, mesmo que faça abstração dos conteúdos que aí são ensinados, subtende uma certa estruturação do tempo, do espaço e repousa sobre um sistema de relações sociais (entre aluno e professor, entre os próprios alunos, entre a escola e o entorno, etc). De fato, o impacto da escolarização é devido, em grande parte, a esses aspectos do “meio escolar” (IVIC, 2010, p31).

Segundo Rego (1995, p.103), a obra de Vygotsky trouxe grandes contribuições através de sua teoria para a área da educação. Ainda sobre o que tange ao espaço escolar, sua obra permite identificar a valorização do papel da escola e, em vários momentos, chama a atenção o fato de que a mesma tem função diferente e insubstituível.

No que se refere às experiências culturais acumuladas e que são apropriadas pelo sujeito, a escola oferta conteúdos e desenvolve modalidades de pensamento específicos, partindo destas experiências que são proporcionadas e assim estruturando novas aprendizagens, quanto a isso notou-se momentos em que as escolas A e B propiciam práticas de construção e trocas, que correspondem a esse pensamento de que as experiências acumuladas e vivenciadas oportunizam a construção do sujeito. podemos citar o evento “Noite Cultural” na escola B, uma integração família e escola com apresentações das turmas e os encontros mensais intitulado “Mães fuxicando sonhos”, para familiares de crianças que frequentam a sala multifuncional.

A interlocução família escola destaca-se como aspecto fundamental, um dando suporte para o outro; nesse contexto, a criança sente-se segura e propícia a se desenvolver.

A escola A possui sala equipada com 25 computadores, conectados à internet, nos quais tem-se um Blog. Nesta página, cada turma tem uma pasta com atividades para tal série; a criança abre e realiza na sequência as atividades previamente organizadas pela professora de Informática, cujo conteúdo, de acordo com os elencados para aquele bimestre, reforçam o trabalho em sala de aula. Nesta pasta ficam armazenados todos os trabalhos já realizados e podem ser acessados em casa por alunos e pais sempre que desejarem.

> Na escola, as atividades educativas, diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extra- escolar, são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Neste contexto, as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais (REGO, 1995, p.104).

Neste sentido, a escola e todos os elementos (professores, alunos, estrutura física, etc) de seu entorno são coparticipantes na construção do processo educativo e avanços no desenvolvimento da criança. Todavia Rego (1995, p. 107) destaca que, “Vygotsky afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem”. Neste sentido entende-se que mesmo presentes, esses processos de desenvolvimento psicológicos precisam de intervenção e de pessoas com maior experiência cultural para que se consolidem e ajudem a definir campo e possibilidades de atuação pedagógica. (REGO, 1995, p. 107):

> Como vimos, segundo a teoria histórico-cultural, o indivíduo se constitui enquanto não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural de seu grupo (REGO, 1995, p.109).

Diante de tal cenário, a proposta de Vygotsky vem de encontro ao proposto estudo onde o papel do outro, seu entorno e as relações que acontecem neste contexto têm papel extremamente importante na construção do conhecimento e desenvolvimento humano.

No decorrer dessa seção foi descrito o que de mais essencial na obra de Vygotsky relacionado a aprendizagem, o papel do ambiente e as relações que se permeiam, a questão cultural sendo crucial em todo desenvolvimento, as funções psíquicas elementares e superiores como aspectos dos signos e também os instrumentos como componentes da mediação. Todos esses aspectos foram conceitos que puderam ser discutidos teoricamente e observados nas práticas pedagógicas nos ambientes escolares do referente estudo.

2.4 A Escola como espaço de e para diferentes culturas

Na proposta de Vygotsky, a questão cultural sempre foi crucial para o desenvolvimento, sendo parte da natureza de cada um, construída de forma histórica e social e o desenvolvimento cultural relacionado às funções mentais superiores tem origem nas relações sociais, conforme já exposto anteriormente. Entretanto, reiteramos que a questão cultural tem estado presente de forma intrínseca no contexto escolar, e no presente estudo trazemos a expressão "diferentes contextos culturais" para discutir tal abordagem neste cenário e as relações que podemos estabelecer com a inclusão. Para a utilização de tal expressão, partimos do critério específico utilizado para escolha das escolas onde os ambientes então definidos, caracterizando-se pelo nível de qualidade socioambiental, sendo diferentes bairros, índice baixo e índice alto tendo como propósito, assim, analisar hipoteticamente se estes aspectos influem ou não nos contextos culturais específicos de cada indivíduo e espaços em que estão inseridos.

Referimo-nos aqui às características próprias de cada local, conforme observamos no estudo intitulado " A trajetória socioambiental de Guarapuava: estudos da paisagem" por Gomes (2009) que investiga a qualidade ambiental em sua pesquisa, analisando fatores como: abastecimento de água, abastecimento de esgoto, coleta de lixo, domicílios improvisados, cobertura vegetal e índice básico nos diferentes bairros da cidade, (p.346), nos quais elencou, nas análises que realizou destes fatores, a categoria A como melhores índices de qualidade ambiental para todas as variáveis e a categoria F para setores com menores índices. Elencamos e denominamos então as escolas: sendo escola "A", com uma aluna matriculada com indicativos de AH/SD, localizada no Bairro Morro Alto que se caracteriza como categoria F (0,599 – 0,556), que agrega o menor índice de qualidade ambiental, possuindo os "piores índices em todas as variáveis", GOMES, (p. 290).

Na sequência a escola "B" localizada no Bairro Bonsucesso tendo como classificação na categoria A (0,875 – 0,991) como possuindo índice elevado para todas as variáveis, "com algumas exceções para o esgoto sanitário e coleta de lixo" GOMES, (p.286), tendo 3 alunos matriculados com indicativos de AH/SD.

Neste contexto far-se-á observação de 4 alunos em locais com diferentes índices de qualidade socioambiental. Os bairros dentro da mesma cidade possuem variáveis socioambientais diferentes, conforme citado por Gomes (2009, p. 282):

> Enquanto alguns grupos sociais e setores da cidade possuem toda a infra-estrutura necessária, outros carecem de moradias, saneamento básico, segurança, transporte coletivo, coleta de lixo, etc. A contradição é evidente entre o modo de vida urbano e a qualidade do ambiente. Portanto, é no campo de forças estabelecido entre esses agentes, que o espaço urbano é produzido. A cidade é a expressão material desses processos. Enquanto mercadoria, o espaço urbano estrutura-se e diferencia-se internamente, socializando a produção, mas distribuindo desigualmente os proveitos e rejeitos dos processos produtivos. E, assim, a desigualdade social se materializa em socioambiental.

Percebe-se que há uma “discrepância” em relação às categorias entre os bairros, já que cada espaço geográfico é construído e modificado conforme sua singularidade. Assim como as escola A e B apresentam sua singularidade quanto a espaços, organização administrativa e pedagógica, alguns aspectos que não pretende-se apresentar como comparativo, mas sim que caracterizam cada instituição, foram evidentes; exemplo: Na escola A apenas alguns alunos fazem uso de camiseta e calça com indicação da escola (uniforme), porém a maioria não, o lanche é servido no refeitório, com revezamento das turmas, em seguida retornam pra sala e aguardam a saída para o recreio, o acesso à escola acontece por um portão pequeno central, que fica trancado e somente é aberto por funcionário, mantendo a segurança tanto das crianças como dos funcionários.

Na escola B, todos os alunos fazem uso de uniforme, quanto ao lanche vão até a cozinha, aguardam em fila para pegar e retornam à sala para comer e aguardar o sinal para o recreio.

O acesso à parte interna da escola também é muito seguro, ficando sempre fechado, somente sendo aberto por funcionária nos horários de entrada e saída. Muitas Vans fazem os transportes, e há movimento intenso de carros e pessoas nesses horários.

Algo semelhante e que não passou despercebido, em ambas as escolas, foi o fato que os meninos sempre aguardam a entrada de todas as meninas, tanto em sala de aula, quanto em outros ambientes, sempre que saem ou retornam. Mesmo

de forma sutil, esse gesto de gentileza demonstra a construção do conceito de ser nobre, educado, podendo expandir para outros espaços.

Considerando tais aspectos direcionamo-nos para a questão: educação e cultura, buscando elementos que auxiliem na compreensão de que estes aspectos estão intimamente relacionados e atuantes nos espaços escolares, conforme Moreira; Caudau (2008, p. 13) " Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica "desculturizada", isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade". Estes autores também destacam outra contribuição interessante nas relações entre educação e cultura, sendo a concepção da escola como um espaço de *"cruzamento de culturas*, fluido e complexo*,* atravessado por tensões e conflitos" (2008, p.15). Entretanto, algumas práticas pedagógicas podem contribuir com o âmbito escolar, tendo em vista que a questão da diferença é inerente à educação escolar:

> Se a cultura escolar é, em geral, construída marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, invisibilizamos as diferenças, tendemos a apagaá-las, são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no "chão", na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.25).

O conceito de cultura pode ser empregado de diversas formas, dependendo do contexto pretendido, no sentido de "transmissão cultural" escolar. De um lado temos uma visão de "cultura" mais restritivo, como aborda (FORQUIN,1993, p.11): "Observamos em seu espectro semântico uma tensão entre uma faceta individual e uma faceta coletiva, um pólo normativo e um pólo descritivo, uma ênfase universalista e uma ênfase diferencialista":

> Entre os empregos atualmente pertinentes da palavra "cultura", encontramos, naturalmente, desde o início, a acepção tradicional, individual, normativa, "promocional, [...], a cultura considerada como os conjunto das disposições e das qualidades características do espírito "cultivado", isto é , a posse de um amplo leque de conhecimentos e de competências cognitivas gerais, uma capacidade de avaliação inteligente e de julgamento pessoal em matéria intelectual e artística, um senso de "profundidade temporal" das realizações humanas e do poder de escapar do mero presente (FORQUIN, 1993. p.11)

De outro lado e um pouco mais globalmente quando afirma que “exclui todo julgamento de valor, toda apreciação e toda seleção” Forquin (1993, p.11):

> [...] a acepção puramente descritiva e objetiva desenvolvida pelas ciências sociais contemporâneas: a cultura considerada como o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais “inconfessáveis”.

Ainda no que podemos destacar como sendo a educação um reflexo e transmissão cultural, Forquin (1993, p.10) destaca uma relação íntima e orgânica entre a cultura e a educação, tanto no sentido de formação e socialização do indivíduo ou restrito ao domínio escolar. Neste sentido, toda educação é sempre de alguém por alguém, algo que nos procede, ultrapassa e nos constitui enquanto sujeito humanos “[...]a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama de “conteúdo” da educação” (FORQUIN, 1993,p.10), podemos então chamar de cultura:

> E pode-se mesmo perguntar se, mais ainda do que uma herança comum ou um bem comum, a cultura não é, em primeiro lugar, antes de tudo, um estado especificamente humano, o próprio fato de ser humano, isto é, aquilo pelo qual o homem distancia-se da natureza e distingue-se especificamente da animalidade.” A educação é o conjunto dos processos e dos procedimentos que permitem à criança humana chegar ao estado de cultura, a cultura sendo o que distingue o homem do animal”, escreve Olivier Reboul (*Le langage de l´éducation, p.61)* (FORQUIN, 1993, p.12).

Então a cultura é algo que distingue o homem do animal, sendo conteúdo da educação e, assim, de forma recíproca e complementar, se faz relevante tal discussão no campo da educação inclusiva. O caminho percorrido entre educação e cultura e suas implicações na escolarização se fazem necessários, principalmente no campo da educação especial.

> No momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 16).

Estes autores mencionados anteriormente, também se expressam acerca de tomar consciência de nossa identidade cultural: “tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural é muitas vezes vista como um dado “natural” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.26). Faz-se necessário ter consciência de que esses enraizamentos são fundamentais e se articulam tanto individual e coletivamente, estando presentes no espaço escolar. Professores e alunos podem utilizar-se de experiências vivenciadas, sensibilizando e compreendendo melhor o ‘outro’, buscando o respeito e cooperação no processo de troca e construção destas identidades culturais. Proporcionar alguns exercícios orientados através de práticas pedagógicas para tomada desta consciência, como a socialização entre alunos para a troca de relatos sobre a construção de suas identidades culturais, são elementos que, no processo inclusivo, podem acontecer desde os primeiros anos da escolarização em pequenos grupos. Assim: “[...] orientados a identificar as raízes culturais das famílias, do próprio contexto de vida-bairro, comunidades-, valorizando-se as diferentes características e especificidades de cada pessoa e grupo”, (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.26) possam construir e reconstruir-se.

Há conscientização de que a diversidade de culturas encontradas nas salas de aula tem sido um desafio muitas vezes não colocado em evidência, pelas dificuldades de não sabermos lidar com tais questões. Entretanto, não se pode desconsiderar as identidades culturais, com o discurso de que o papel da escola não é esse. Isso se contrapõe ao papel ou função do professor no processo de educação inclusiva, no qual as “especificidades” precisam ser respeitadas e acolhidas; um olhar no sentido de pertencimento e das referências culturais dos alunos nos remete ao indivíduo histórico cultural referido por Vygotsky.

A consciência quanto às diferenças está cada vez mais presente e forte, (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.28) trazendo para reflexão a questão das relações “nós” e os “outros” e como nos situamos enquanto educadores. A respeito disso:

> Incluímos na categoria “nós”, em geral, aquelas pessoas e grupos sociais que têm referenciais culturais e sociais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os “outros’ são os que se confrontam com estas maneiras de nos situar no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc. (MOREIRA; CAUDAU, 2008, p.29)

Moreira e Candau (2008, p. 29) apresentam, junto ao reconhecimento da identidade cultural, as representações que construímos em relação aos “outros”, sendo os conceitos “nós” e os “outros” repletos de imagens pré-concebidas e incertezas, em sociedades onde a questão da diferença está presente tanto nas relações sociais quanto na educação. Estes conceitos estão em construção.

> Os “outros”, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados *iguais* têm acesso. Ao mesmo tempo, multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, como também afetivas e simbólicas entre pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, religioso, etc (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.31).

No contexto escolar, a interação entre os “diferentes” muitas vezes é marcada por situações de conflitos e não aceitação. O professor, enquanto mediador na construção de relações interculturais positivas, pode propiciar situações, como “[...] exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente [...] (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.31). Oportuniza-se, assim, o trabalho diante da questão cultural de forma mais atuante na escola, pois a todo instante nos deparamos frente à natureza do “outro” no contexto escolar, sendo relevante favorecer e promover as práticas escolares que permitam aproximar de forma empática a realidade dos “outros”.

Diante de tal conceito de ouvir o “outro”, podemos destacar momentos de interação da pesquisadora com os participantes.

No contato com a mãe de Alice, para assinatura do TCLE na escola B, ela relatou da importância que vê nas pesquisas, por ter duas filhas com AH/SD. Já tem um pouco de conhecimento, está fazendo pós nesta área, comentou sobre o grupo com “pais” (de alunos inclusos) que a escola promove para discutir e conversar sobre as dificuldades que considerado por ela positivo. Tem interesse em pesquisar sobre o tema AH/SD mas com ênfase na visão dos pais.

Em outro momento, na escola B, após retorno à sala de aula, João aproxima-se para conversar: “tenho uma coisa muito importante para te perguntar, conhece

o maior réptil voador o QUETZALCOATLUS”? “Falei que não, mas vou pesquisar”, e juntos, com o celular, começamos a procurar pelo nome que ele mesmo soletrou. Outros colegas se interessaram e vieram ver, João começou a relatar características que já havia descoberto sobre esse réptil. Perguntei se ele conhecia muito sobre dinossauros: “conheço bolas”, citando nome de vários. Comentou ainda: Conhece o “pássaro Dodô?, mas ele acabou por culpa do humano que comia ele porque era parecido com carne de galinha.”

Esses momentos de interação foram extremamente interessantes para conhece-lo melhor, ouvir seus interesses e estabelecer laços que proporcionavam uma relação, quando João tinha interesse de vir conversar, contar fatos e fazer questionamentos sobre assuntos que gostava.

Em conversa com Aurora, na escola B, ela comentou que gostaria de estudar no quarto ano, como as irmãs, que ia ter atividades variadas, “sabe aquelas de mão e de tabuada”, perguntei até qual tabuada sabia: “até a do 5”, “ uma professora perguntou pro meu pai se eu queria ir p 3º ano, mas meu pai não deixou” (expressão de triste). Continuamos conversando: “O que você mais gosta de fazer na escola”? R: “Atividade só isso.” “O que você gostaria de aprender”? R: “continha de vezes até 10 e letra de mão (cursiva)”.” Tem alguma atividade ou matéria que você não gosta”? “Qual”? R: “tem, eu não gosto de inglês, gosto de matemática, português e história”.

No fim da tarde a pequena Aurora me entregou uma carta, escrita por ela com um desenho, mas falou para que eu só abrisse em casa, perguntou quando eu voltaria. Mostrando-se extremamente sensível, delicada, inteligente, gosta muito de conversar e utiliza vocabulário correto e muito bem articulado. A interação com as crianças permite obter mais informações. conhece-los melhor e ouvi-los.

O contexto atual, cada vez mais presente, da educação inclusiva, nos traz muitas reflexões, aqui abordadas em apenas alguns aspectos mais contingentes com a temática proposta, que nos levam à tomada de consciência de observar cada aluno como um ser histórico e cultural que se constrói e reconstrói nas interações e práticas educativas desenvolvidas no ambientes escolar, tendo o professor como mediador de todo esse processo de trocas e desenvolvimento.

CONCLUSÃO

Ao iniciar a presente pesquisa, tendo como partida o processo inclusivo, propôs-se analisa-lo com enfoque em crianças com indicativos de AH/SD pelos pressupostos Vygotskyanos, sendo este o objetivo principal.

Realizou-se estudos com embasamento teórico da abordagem histórico cultural de Vygotsky e também observações em ambientes escolares, com enfoque nas turmas de crianças com indicativos e laudos concluídos de AH/SD, conforme proposto no projeto inicial para tal pesquisa. Associado ao objetivo principal, elencamos os objetivos específicos, com o propósito de verificar e refletir sobre a aprendizagem dos alunos superdotados, frente às diferentes mediações em sala de aula; discutir as relações que acontecem no entorno dessas crianças, através das mediações proporcionadas pelos professores, nas práticas educacionais desenvolvidas em sala regular de ensino, em diferentes contextos culturais.

Resumidamente tece-se as seguintes conclusões:

Na primeira seção abordou-se o percurso histórico e político da perspectiva inclusiva, os movimentos internacionais e no Brasil, mostrando o crescimento da temática de AH/SD; porém ficou clara a falta de maior visibilidade, falta de investimento do poder público na identificação e investimentos permanentes quanto ao atendimento a esse público. A queixa quanto à falta de conhecimentos relacionados à Educação Especial nos cursos de graduação para a formação de professores é frequente e consensual.

Percebeu-se, no decorrer das observações nos espaços escolares, que quando há um diagnóstico ou laudo definido, os encaminhamentos se efetivam e direcionam o trabalho do professor de forma ágil, garantindo o atendimento aos direitos dessa criança. Quando os resultados do processo avaliativo demoram, a invisibilidade da criança prevalece.

Na segunda seção, as reflexões acerca da inclusão e as práticas pedagógicas, com enfoque no aluno e no professor enquanto mediador, foram norteadores do texto. No que tange a tais aspectos, destacamos que a realidade

de cada escola não é linear, ou seja, cada uma tem características que as tornam únicas (público atendido, espaço físico, realidade socio-cultural e econômica, etc) e que, dentro de suas especificidades e desafios, procuram contemplar de forma satisfatória as demanda necessárias.

Na terceira seção, trazemos a reflexão da aprendizagem sob o conceito de mediação. Vygotsky de forma constante em sua teoria traz esse conceito, para ele, a interação do homem- ambiente, através dos instrumentos e signos, mudam e transformam-se o nível de desenvolvimento de cada indivíduo. Dessa forma, constantemente observou-se essas trocas nos ambientes da pesquisa, tanto nas mediações proporcionadas pelos professores, ou demais funcionários da escola, quanto entre as crianças. O tempo todo há movimentos que oportunizam situações de aprendizagem.

A evolução da criança é evidente, desde o primeiro ano, quando há necessidade de adaptações nas atividades devido ao nível de aprendizagem, faixa etária, e é necessária mediação constante do professor. Desde a adequação da letra (caixa alta) nas palavras escritas no quadro a criança avança e se desenvolve a cada série; até chegar ao quinto ano, onde já tem maior autonomia, consegue se organizar, copia com letra manuscrita do quadro, produz textos sozinha, indo da zona de desenvolvimento potencial para a real. Esse processo só é possível devido as mediações que ocorrem durante todo esse percurso.

Na quarta e última seção, apresentamos a escola como espaço de e para diferentes culturas, contextualizando a proposta de Vygotsky, de que a questão cultural sempre foi crucial para o desenvolvimento, sendo construída de forma histórica e social, com características especificas e também semelhantes em cada local da pesquisa.

Diante de tal realidade, direcionamos para os aspectos de que escola e cultura estão intimamente correlacionadas e atuantes nos espaços escolares.

Parece haver movimentos de aprendizagem significativa, porém necessita-se investigar mais isso, no que tange o atendimento às demandas específicas de cada criança, com ou sem laudo conclusivo, pode ser melhorado.

Os professores, diante de suas possibilidades e criatividade, conseguem mediar e proporcionar práticas significativas.

Apoiar-se em estudos científicos ou bases teóricas como a sócio histórico cultural, podem direcionar o olhar do professor frente as crianças, auxiliando na compreensão de como o desenvolvimento acontece, como pode ser mediado, impulsionando sua aprendizagem.

Neste sentido, ressaltamos que os professores precisam sentir-se apoiados, para que possam buscar suporte e orientação pra desenvolver uma prática educacional cada vez mais efetiva e com qualidade junto a seus pares e gestores.

Tais aspectos precisam ser proporcionados através de investimentos em políticas públicas que mantenham a formação dos professores como fator imprescindível na Educação Inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o iniciar da busca: teoricamente, procedimentos burocráticos, coleta de dados, registro e análises, durante todo o processo, houve aprendizados e dificuldades.

Os aprendizados superaram as expectativas, desde a busca teórica, a qual norteou toda observação, dando suporte, e orientando o olhar da pesquisadora, frente a complexidade e subjetividade de cada espaço e público envolvido.

Consideramos como uma observação extremamente participante, devido às interações que ocorreram com todos os envolvidos, principalmente nos momentos em que as professoras das turmas proporcionaram a aproximação da pesquisadora com as crianças envolvidas da pesquisa, e no auxílio aos demais no cotidiano da sala de aula, possibilitando aquisição de informações relevantes.

Houve receptividade positiva nos ambientes escolares, desde os primeiros contatos, pessoas da Secretaria Municipal de Educação, diretoras, professoras, demais funcionárias e as crianças, algumas com mais interações, especificamente as da pesquisa.

As dificuldades apareceram primeiramente nas demandas burocráticas quanto à demora aos trâmites necessários, depende-se de diferentes setores e disponibilidades de várias pessoas (plataforma Brasil, prefeitura) e se necessita aguardar aprovação, correção, prazos, cronogramas, etc, para dar sequência ao processo.

O dia a dia nos ambientes escolares tem grande fluxo de pessoas e eventos envolvidos, requerendo adequar-se aos horários disponíveis e aguardar momentos oportunos para intervenções. Alguns imprevistos fogem do nosso controle como: criança faltar no dia agendado para observação, ensaios para eventos organizados pela escola, adequação do cronograma devido às demais estagiárias estarem realizando docências, e horários dos professores regentes, participantes da pesquisa, fazem parte do processo. As dificuldades foram discretas e não trouxeram alterações ao processo e resultados da pesquisa; compreendemos como movimentos dinâmicos decorrentes das relações sociais vigentes.

Esse tipo de dificuldade na demora desses processos avaliativos, atendimentos antes e pós diagnósticos, demostra a falta de efetividade nas políticas públicas, se sanadas poderiam agilizar todos esses aspectos. São questões que poderão direcionar futuros estudos.

Fatores como a relação participativa entre escola e família; orientação a família quanto o engajamento e seu papel no processo de aprendizagem, necessitam ser incorporados aos ambientes escolares que ainda não acontecem de forma efetiva e melhorados aonde já está presente.

Assim como ouvir as crianças e professores envolvidos, o fator familiar que neste estudo não pode ser contemplado, devido ao tempo hábil e propósito do mesmo, seria extremamente relevante para nortear estudos posteriores.

Entende-se que o vínculo escola, família e sociedade é crucial para o processo de desenvolvimento e progresso da humanidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Veronice Suriano. **Altas Habilidades/Superdotação na Rede Pública Municipal de Cascavel: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural.** Dissertação (mestrado). UNIOESTE, Cascavel (PR), 2017.

ALVES, Carla Barbosa. **Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Uberlândia: Implantação, organização e desenvolvimento**. **Dissertação** (mestrado). Universidades Federal de Uberlândia, MG.2015

ANTONIOLI, Camyla.; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira. Educação Especial: **Compreendendo a produção do conhecimento com a teoria da complexidade. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. 9, nº 4, 2014 Disponível em : <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7204>. Acesso em: 01/06/2018.

BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suelly Amaral. **Teoria histórico cultural**: **questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; SP: Cultura Acadêmica, 2016.

BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: < http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: 04/09/2018

BRASIL. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. **Documento Orientador: execução da ação.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: **superdotação e talento** vol.2 fascículos V – VI – VII / Leila Magalhães Santos (Coordenadora) Natalícia Pacheco de Lacerda Gaioso, colaboração Vera Lucia Palmeira Pereira. Brasília. Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html>. Acesso em: 03/06/2018.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente.** Brasília, DF: 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 03/06/2018

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11687013/artigo-58-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 03/06/2018.

BRASIL. Lei n. 10172, de 10 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação - PNE**/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.html>. Acesso em: 03/06/2018.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 26 agosto.2016.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 03/06/2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Construção de Práticas Educacionais para alunos com Altas Habilidades** Superdotação. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12679:a-construcao-de-praticas-educacionais-para-alunos-com-altas-habilidadessuperdotacao>. Acesso em 03/06/2018.

BRASIL. **Declaração de Salamanca-**UNESCO (1994). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf Acesso em 01/06/2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: **com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação. (7.ed,atual.ortog.) 176 p, 2010

CASALINHO, Júlia Victória. **Políticas para educação Inclusiva: uma análise junto as escolas públicas no município de Pelotas- RS**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pelotas. 2015

CRUZ, Carly. **Serão as Altas Habilidades/Superdotação invisíveis?**. **Tese** (Doutorado)- Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, ES, 2014.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto. ARANTES, Denise Rocha Belfort. **Um olhar para as altas habilidades**: **construindo caminhos**/Secretaria da Educação, Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado - CAPE2. ed. rev. atual. ampl. - São Paulo: SE, 2012.

FÁE, Monick Barbosa Ribeiro. **Acesso a Educação Superior: O ponto de vista dos alunos do ensino médio com necessidades educacionais especiais.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo.Vitória, 2015.

FLÓRO, Lisiane Fonseca Diogo. **Inclusão escolar, salas de recursos multifuncionais e currículo: tecendo afirmações**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- FADESP, 2016.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura**: **as bases sociais e epistemologias do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre- Ed. Artes Médicas, p.208, 1993

FREITAS, Wesley R. S. JABBOUR, Charbel J. C. **Utilizando estudo de caso (s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões**. ESTUDO & DEBATE, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011.

GERHARDT, Tatiana Angel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 120 p. 2009.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. LAPLANE, Adriana Lia Friszman (org). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3 ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2007.

GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas. **Trajetória Ambiental de Guarapuava: leituras da paisagem**.2009.352f. Tese:Doutorado. UNESP. Presidente Prudente:[s.n], 2009

GRASSI, T.M. **A inclusão e os desafios para a formação docente: uma reflexão necessária**. Curitiba: SEED-PR / UFPR, 2008 (Artigo).

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Edgar Pereira Coelho (Org). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangans, 2010.

_____ **Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social.** Disponível em: <www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=82&btOk=ok>. Acesso em 08 de outubro 2018.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: **dos primórdios ao início do século XXI**. 3 ed. Campinas, 2012.

LACERDA, Lonise Caroline Zengo de. **Formação continuada de professores e gestores: o programa REDEFOR educação especial e inclusiva em foco**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente: 2017.

LUCCI, Marcos Antônio. **La propuesta de Vygotsky: La Psicología sócio-histórica**. PUC São Paulo, 2006

LUPINACCI, Luciana Gimenez Ribeiro**. O olhar do professor para a inclusão escolar - possíveis aproximações entre educação e psicanálise**. Dissertação (Mestrado) - São Paulo, 2015.

MACIEL, Margareth de Fátima. **Pesquisa em Educação**. Unicentro, 2014. Disponível em : <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/handle/123456789/920>. Acesso em 08/10/2018.

MANI, Eliane Morais de Jesus **Altas habilidades ou superdotação: políticas públicas e atendimento educacional em uma diretoria de ensino paulista**. Dissertação (mestrado) - São Carlos: UFSCar, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?.** 2ed. SP: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**.4 ed.SP: Cortez, 2003.

MEC. **Declaração de Salamanca** – UNESCO. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 01/06/2018.

MIRANDA, Luciane Helena Mendes. **A constituição identitária docente do professor de educação básica e a educação inclusiva**. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade católica de São Paulo. 2015.

MOREIRA, Flávio Antônio. CANDAU, Vera Maria. (orgs). **Multiculturalismo**: **Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2. Ed - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, C. S. **O processo criativo de estudantes com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO. Guarapuava – PR, 2016

OLIVEIRA, Angela do Nascimento Paranha de. **Políticas de inclusão escolar na educação infantil: um estudo no município de Cariacica-ES**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil .2015

Pessoas com Deficiência: Aspectos teóricos e práticos/ org do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especial – PEE -Cascavel: EDUNIOSTE, 2006.140p. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arquivos/proex/pee/pes_com_defi_asp_teo_e_prat.pdf. Acesso em 12/08/2019.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera. **Gasparzinho vai à escola: Um estudo sob as características do aluno com Altas Habilidades produtivo criativo.** Dissertação (Mestrado) - Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/898/1/tese.pdf>. Acesso em: 08/10/2018

REGO, T.R. **Vygotsky**: **uma perspectiva histórico-cultural da educação** - 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento ou superdotação**: problema ou solução?. Curitiba: Intersaberes,2013.'1

SANTOS, Iolete Ribeiro dos. **Compreendendo a criança com Altas Habilidades/superdotação para poder atuar: experiências da Formação Continuada de Educadores Infantis em Guarapuava/PR**, 2017, 164f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2017

SILVA, Rosilaine Cristina da**. O silenciamento sobre o trabalho com alunos precoces com comportamento de superdotação em momentos de HEC e ATP.** Dissertação (mestrado). UNESP – Marília, 2016.

SOUZA, Silvana Paulina. **O papel do entorno Sócio- Cultural no desenvolvimento do trabalho pedagógico potencializador**. PPGE-F.F.C unesp/Marilia-SP. 2007

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 01/06/2018.

URBAN, Ana Lídia Penteado. **Um estudo de produções científicas: ingresso e permanência de universitário com deficiência**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP. 2016.

VALENTIM, B. de F. B. **Análise da noção de justiça em estudantes com altas habilidades/superdotação: uma contribuição educacional.** 2015, 157 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2015.

VIEIRA, Renata de Almeida. **Implicações Pedagógicas da abordagem Histórico-Cultural: Aproximações**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2009, PUCPR.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores - 6ª ed. SP: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginación y creación en la edad infantil**. Madri: Pueblo y Educación, 1987.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas** III. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **El Problema Del Entorno**.1935. Versión digital.

ANEXO I

Prefeitura de
GUARAPUAVA
Juntos somos mais fortes

Secretaria Municipal de Educação e Cultura - Fls

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA

Eu, **DORACI SENGER LUY**, Secretária Municipal de Educação e Cultura do Município de Guarapuava-Pr, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada – **PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS CULTURAIS**, sob a responsabilidade da pesquisadora **JOSIANE TARRABAIKA DE ALMEIDA**, realizada nas Escolas Municipais que possuem alunos com altas habilidades/superdotação.

Para isto, serão disponibilizados à pesquisadora os espaços físicos das instituições, para realização de observações e, entrevistas (caso necessário) com os Professores que se prontificarem a participar da pesquisa.

Guarapuava, 12 de dezembro de 2017.

DORACI SENGER LUY
Secretária Municipal de Educação e Cultura

Rua Brigadeiro Rocha, 2777 - Centro
Guarapuava/PR | (42) 3621-3063
www.guarapuava.pr.gov.br

ANEXO II

CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA

Eu, Sandra Mara Carvalho Kultz, diretora da escola Hildegard Burjan tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada **Processo de inclusão de crianças com Altas Habilidades/Superdotação em diferentes contextos culturais** sob responsabilidade do pesquisador **Josiane Tarrabaika de Almeida a ser realizada** na Escola Hildegard Burjan e assim sendo serão disponibilizados ao pesquisador observações em sala de aula e no espaço escolar e conversas com os professores no período destinado previsto em seu cronograma.

Guarapuava 26, de fevereiro de 2018.

Sandra Mara Carvalho kultz - diretora

Sandra Mara Carvalho kultz
Diretora
Dec. 5864/2017 DOE 27/01/2017

(nome completo do responsável e cargo ocupado no local onde a pesquisa será realizada)

Escola Municipal Hildegard Burjan
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL
RUA XV DE NOVEMBRO, [illegible] - ALTO
FONE [illegible]
CEP 85065-000 GUARAPUAVA - PARANÁ

ANEXO III

Escola Municipal Dom Bosco - Educação Infantil e Ensino Fundamental
"O que somos é presente de Deus, no que nos transformamos é nosso presente a Ele".
(Dom Bosco)
Rua Apucarana, s/n. - Bonsucesso - CEP 85045-140 - Guarapuava, Paraná.
Telefone: (42) 3624-6252 - E-mail: escola_dom_bosco@hotmail.com

CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA

Eu, **TATIELI APARECIDA ZEVIRIKÓSKI** diretora da **ESCOLA MUNICIPAL DOM BOSCO** tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada **Processo de inclusão de crianças com Altas Habilidades/Superdotação em diferentes contextos culturais** sob responsabilidade do pesquisador **Josiane Tarrabaika de Almeida a ser realizada** na **ESCOLA MUNICIPAL DOM BOSCO** e assim sendo serão disponibilizados ao pesquisador observações em sala de aula e no espaço escolar e conversas com os professores no período destinado previsto em seu cronograma. .

Guarapuava 27, de FEVEREIRO de 2018.

ESCOLA MUN. DOM BOSCO - EIEF
Rua Apucarana, s/nº - Bonsucesso
Fone: (42) 3624-6252
CEP 85045-140 Guarapuava - PR
AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO
3469/2006 - DOE 13/07/06
MANTENEDORA PREFEITURA MUN. DE GUARAPUAVA

TATIELI APARECIDA ZEVIRIKÓSKI
DIRETORA
ESCOLA MUNICIPAL DOM BOSCO

Tatieli Apª Zevirikoski
Diretora - RG 7.260.384-2
Dec. 5864/2017 DOE 27/01/2017

ANEXO IV

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE - UNICENTRO

COMEP Comitê de Ética em Pesquisa

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Processo de inclusão de crianças com altas habilidades/superdotação em diferentes contextos culturais.

Pesquisador: Carla Luciane Blum Vestena

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 86068117.1.0000.0106

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.678.579

Apresentação do Projeto:

Trata-se da apreciação do projeto de pesquisa intitulado Processo de inclusão de crianças com altas habilidades/superdotação em diferentes contextos culturais, de interesse e responsabilidade da proponente Carla Luciane Blum Vestena.

Pesquisar como os alunos com AH/SD estão sendo atendidos em suas especificidades no ambiente escolar nos diferentes contextos culturais que estão inseridos e a aprendizagem dos mesmos tem sido significativa no município de Guarapuava. pesquisa de caráter qualitativa, com observacão de multicasos com aporte teórico histórico cultural Vygotskyano.

A proposta de investigação compreende a observação de alunos com indicativos de AH/SD em salas regulares de ensino de duas escolas situadas em diferentes bairros do município de Guarapuava, as salas de aula foram escolhidas por terem alunos com AH/SD inclusos, sendo um total de 3 alunos participantes.Para complementar a coleta de informações através das observações em sala de aula e nos demais ambientes do contexto escolar, serão também realizadas conversas com os professores dessas salas de aulas, a fim de dialogar sobre suas práticas pedagógicas e melhor compreender os elementos de mediação sendo nos momentos que for melhor oportuno e houver disponibilidade dos mesmos, sendo registrado as informações observadas em diário de campo, respeitando sempre a organização e horários de cada instituição. Optou-se um critério geral e outro específico para a escolha das escolas da pesquisa. Como critério geral de escolha a escola possuir alunos com indicativos de AH/SD em sala regular de

Endereço: Rua Simeão Camargo Varella de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de Farmácia)
Bairro: Vila Carli **CEP:** 85.040-080
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep_unicentro@yahoo.com.br

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

GUARAPUAVA, 28 de Maio de 2018

Assinado por:
Roberta Letícia Krüger
(Coordenador)

Endereço: Rua Simeão Camargo Varella de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de Farmácia)
Bairro: Vila Carli **CEP:** 85.040-080
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep_unicentro@yahoo.com.br

APÊNDICE I

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **Processo de Inclusão da Crianças com Altas Habilidades/Superdotação em diferentes contextos culturais**, sob a responsabilidade da pesquisadora Carla Luciane Blum Vestena e assistente Josiane Tarrabaika de Almeida, pretendemos observar e analisar o processo de inclusão de crianças com AH/SD em diferentes contextos culturais, as mediações proporcionadas pelos professores nas práticas educacionais desenvolvidas em sala regular de ensino e se estas tem sido significativas no processo de ensino aprendizagem.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo COMEP/UNICENTRO.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, COMEP-UNICENTRO

Número do parecer: 2.678.579

Data da relatoria: 28/05/2018

1.PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A pesquisa será feita na sua Escola, em sala de aula e nos espaços onde estiverem realizando as atividades com os alunos, através de observação e conversas quando conveniente e oportuno, utilizando diário de campo para anotações. Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado as observações sem nenhum prejuízo para você.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: O procedimento utilizado de observação e registro em diário de campo, poderá trazer algum desconforto como inibição, exposição. O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo que será reduzido pela(o) interação ao ambiente para que os envolvidos na pesquisa se sintam confortáveis. O risco poderá ser reduzido a partir dos esclarecimentos realizados pela pesquisadora, se você precisar de algum tratamento, orientação, encaminhamento etc, por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente da mesma, o pesquisador se responsabiliza por prestar assistência integral, imediata e gratuita.

3. BENEFÍCIOS: Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de refletir como vem acontecendo o processo de inclusão de alunos com Altas Habilidades/ Superdotação e as mediações nesse contexto.

4. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que forem fornecidas pela (a) Sr (a) ou que sejam conseguidas através das observações serão utilizadas somente para esta pesquisa. Seus dados pessoais ficarão em segredo sendo utilizados siglas e /ou nomes fictícios e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum nem quando os resultados forem apresentados.

5. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável. Nome do pesquisador responsável: Carla Luciane Blum Vestena, telefones para contato: (42) 3611451 (42) 98401-3214 e assistente**:** Josiane tarrabaika de Almeida, telefone para contato: (42) 999778140.

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, em **duas vias**, sendo que uma via ficará com você.

==========

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a)_____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Guarapuava, _____ de _____ de _____.

_____

Assinatura do participante / Ou Representante legal

_____

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE II

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) Colaborador (a),

Seu (a) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **Processo de Inclusão da Crianças com Altas Habilidades/Superdotação em diferentes contextos culturais**, sob a responsabilidade da pesquisadora Carla Luciane Blum Vestena e assistente Josiane Tarrabaika de Almeida, pretendemos observar e analisar o processo de inclusão de crianças com AH/SD em diferentes contextos culturais, as mediações proporcionadas pelos professores nas práticas educacionais desenvolvidas em sala regular de ensino e se estas tem sido significativas no processo de ensino -aprendizagem.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo COMEP/UNICENTRO.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, COMEP-UNICENTRO

Número do parecer: 2.678.579

Data da relatoria: 28/05/2018

1.PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A pesquisa será realizada na escola de seu filho (a), em sala de aula e nos espaços onde as atividades pedagógicas estiverem sendo desenvolvidas, onde através de observação, interações e conversas será feito registro destes dados para posterior análise. Lembramos que a participação é voluntária, você tem a liberdade de não autorizar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado as observações sem nenhum prejuízo para seu (a) filho (a).

2. RISCOS E DESCONFORTOS: O procedimento utilizado de observação e registro em diário de campo, poderá trazer algum desconforto como inibição, exposição. O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo que será reduzido pela(o) interação ao ambiente para que os envolvidos na pesquisa se sintam confortáveis. O risco poderá ser reduzido a partir dos esclarecimentos realizados pela pesquisadora, se seu filho(a) precisar de algum tratamento, orientação, encaminhamento etc, por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente da mesma, o pesquisador se responsabiliza por prestar assistência integral, imediata e gratuita.

3.BENEFÍCIOS: Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de refletir como vem acontecendo o processo de inclusão de alunos com Altas Habilidades/ Superdotação e as mediações nesse contexto.

4. FORMAS DE ASSISTÊNCIA: Se você ou seu (a) filho (a) precisarem de alguma orientação por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou se a pesquisadora descobrir que tem alguma coisa que precise de encaminhamento deverá procurar Carla Luciane Blum Vestena: (42) 3611451 (42) 98401-3214 e Josiane Tarrabaika de Almeida. Telefone para contato (42) 999778140.

5. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que forem fornecidas pelo(a) seu (a) filho(a) ou que sejam conseguidas através das observações serão utilizadas somente para esta pesquisa. Seus dados pessoais ficarão em segredo sendo utilizados siglas e /ou nomes fictícios e o nome dele(a) não aparecerá em lugar nenhum nem quando os resultados forem apresentados.

6. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável. Nome do pesquisador responsável: Carla Luciane Blum Vestena, telefones para contato: (42) 3611451 (42) 98401-3214 e assistente**:** Josiane tarrabaika de Almeida, telefone para contato: (42) 999778140.

7. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o (a) seu (a) filho (a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

8. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se o (a) Sr.(a) estiver de acordo em autorizar a participação de seu filho(a)deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós esclarecido que se segue, em duas vias, sendo que uma ficará com você.

==========

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a)_____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Guarapuava, _____ de _____ de _____.

_____

Assinatura do participante / Ou Representante legal

_____

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE III

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP

Termo de assentimento para criança e adolescente (maiores de 6 anos e menores de 18 anos)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **Processo de Inclusão da Crianças com Altas Habilidades/Superdotação em diferentes contextos culturais**, sob a responsabilidade da pesquisadora Carla Luciane Blum Vestena e assistente Josiane Tarrabaika de Almeida. Seus pais permitiram que você participe. Pretendemos observar e analisar o processo de inclusão de crianças com AH/SD de diferentes escolas de bairros diferentes da cidade de Guarapuava e as atividades realizadas na sala de aula e em todo o espaço da escola, refletir se isso tem ajudado no aprendizado desses alunos.

As crianças e adolescentes que irão participar dessa pesquisa têm de 7 a 10 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita em sua escola, na sala de aula ou nos espaços onde você, colegas e professores estiverem realizando atividades, onde estarei realizando observação e anotações, interagindo quando necessário nas atividades desenvolvidas e poderemos conversar se você quiser. Você pode correr o risco de sentir algum desconforto em estar sendo observado, mas caso isso aconteça, você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Se você morar longe da escola, nós daremos a seus pais dinheiro suficiente para transporte, para também acompanhar a pesquisa. Se achar necessário pode nos procurar a pesquisadora Carla Luciane Blum Vestena: (42) 3611451 (42) 98401-3214 e assistente Josiane Tarrabaika de Almeida. Telefone para contato (42) 999778140.

Ao participar desta pesquisa você poderá receber coisas boas, como saber um pouquinho mais de você mesmo . Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa voltaremos a conversar sobre os resultados. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi o telefone na parte de cima desse texto.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa: Processo de Inclusão da Crianças com Altas Habilidades/Superdotação em diferentes contextos culturais. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Guarapuava, ____de _____de _____.

_____

Assinatura do menor

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a)