

AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO PARA UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

TEACHERS' CONCEPTIONS ABOUT THE TEACHING PROCESS FOR A STUDENT WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Rosemar Santos Soares²⁸

Fernanda de Araújo Binatti Chiote²⁹

Resumo: O presente artigo tem por objetivo analisar as concepções dos professores sobre o processo de ensino para um aluno com deficiência intelectual nas séries finais do ensino fundamental. Toma como referencial teórico a abordagem histórico-cultural, tendo como principal referência os estudos de Vigotski (1983, 1997) sobre o desenvolvimento infantil e defectologia. O estudo consistiu numa pesquisa exploratória por meio de um estudo de caso. A entrevista foi a principal fonte de coleta dos dados. Teve como sujeitos duas pedagogas e três professores (dois de sala regular e um de educação especial) que atuavam com Bob, aluno com deficiência intelectual. As análises apontam para: uma concepção de ensino-aprendizado ainda pautado na adaptação do aluno com deficiência intelectual à escola; o fato de os professores das disciplinas transferirem o processo de ensino dos conteúdos para a professora especializada, na confecção de atividades e materiais adaptados de modo que o aluno com deficiência intelectual as realiza; o foco nas dificuldades do aluno, o que gera ações minimizadas em relação ao ensino dos conteúdos escolares. Os planejamentos conjuntos dos professores regentes com as professoras de educação especial são considerados como um desafio dentro da organização e dinâmica escolar. Os relatos apresentados revelam que a ação educativa com Bob ainda se baseia em ofertar ao aluno aquilo que ele já dá conta de fazer, limitando as aprendizagens e conseqüentemente o desenvolvimento do aluno.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Inclusão. Ensino.

Abstract: This article aims to analyze the conceptions of teachers about the teaching process for a student with intellectual disabilities in the final grades of elementary school. It takes as theoretical reference the cultural-historical approach, mainly referenced on the studies of Vygotsky (1983, 1997) about child development and defectology. The study consisted of an exploratory search through a case study. The interview was the main

²⁸ Professora da educação especial do município de Vila Velha. Pós-graduada em Educação Profissional Tecnológica pelo IFES. Aluna do curso de curso de Especialização Lato sensu em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Inclusão, promovido pela Universidade Federal do Espírito Santo em parceria com o Ministério da Educação. Email: aguas_marinhas@outlook.com

²⁹ Professora do ensino básico técnico e tecnológico da Universidade Federal do Espírito Santo. Doutoranda em Educação PPGE/UFES. Professora Mestre do curso de Especialização Lato sensu em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Inclusão, promovido pela Universidade Federal do Espírito Santo em parceria com o Ministério da Educação. Integra o Grupo de Estudos sobre Autismo, vinculado ao Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial da Ufes. É Membro do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Práticas Educativas em Espaços Escolares e Não Escolares (DHPENES), vinculado ao CNPq. Email: fbchiote@yahoo.com.br

source of data collection. It had as subjects two pedagogues and three teachers (two of them were regular classroom teachers and the other one was a special education teacher) who worked with Bob, student with intellectual disabilities. The analyzes point to: a conception of teaching-learning process still based on the adaptation of students with intellectual disabilities to the school; the fact that teachers of subjects transfer the teaching process of the content for the specialized teacher in the production of activities and adapted materials so that students with intellectual disabilities may carry them out; focus on the difficulties of the student, which generates minimized actions in their relation to the teaching of school subjects. The joint planning of regular classroom teachers with special education teachers is regarded as a challenge within the organization and school dynamics. The reports presented show that the educational action with Bob is still based on offering the student what he already achieves, restricting the learning process and consequently the development of the student.

Keywords: Intellectual disability. Inclusion. Teaching.

Introdução

A concepção hegemônica de deficiência, no nosso caso a intelectual, ainda se baseia no modelo médico de enfoque clínico, no qual as dificuldades e limitações enfrentadas pelos sujeitos são dadas por uma condição orgânica. Desse modo, os laudos muitas vezes centram a deficiência intelectual no sujeito, como uma característica individual, o que faz com que no espaço escolar haja uma baixa expectativa dos professores em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento desses alunos (CARNEIRO, 2015).

Na busca de uma melhor compreensão do processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual na escola regular, assumimos os pressupostos da abordagem histórico-cultural, a partir dos estudos de Vigotski (1983, 1997), por considerar que o desenvolvimento humano se realiza no meio social, nas condições concretas de vida, nas relações entre as pessoas e nos modos como os outros inserem o sujeito, seja ele com deficiência intelectual ou não, no meio cultural, significando o mundo para esse sujeito e favorecendo a apropriação e utilização dos elementos culturais (signos e instrumentos).

Diante da educação numa perspectiva inclusiva, sabemos que as interações que acontecem na escola regular, bem como as demais interações sociais, são permeadas por práticas discursivas e sociais, em torno das (im)possibilidades educacionais do aluno com deficiência intelectual que circulam pelo espaço escolar e constituem os modos de relação e interação com e dessa criança. Portanto, o presente artigo tem por objetivo analisar as concepções dos professores sobre o processo de ensino para um aluno com deficiência intelectual nas séries finais do ensino fundamental.

Deficiência intelectual: conceito e contribuições da abordagem histórico-cultural

A substituição do termo deficiência mental por deficiência intelectual foi acordado pela Organização Pan-Americana de Saúde e Organização Mundial da Saúde em 2004, pela declaração de Montreal (CARNEIRO, 2015). Acreditamos na relevância de se compreender o termo deficiência intelectual, que, de acordo com Sasaki (2005, apud CARNEIRO, 2015, p. 3), “[...] refere-se mais ao funcionamento do intelecto do que ao funcionamento da mente como um todo”. Outra característica desse termo consiste no fato de distinguir deficiência da mente de doença mental.

Deficiência intelectual é um conceito mais específico do que deficiência mental, pois considera que a disfuncionalidade da pessoa constitui-se em defasagem e alterações nos processos de construção do conhecimento, única e especificamente e não em qualquer dos inúmeros processos mentais típicos do ser humano, como se faz crer na perspectiva da deficiência mental, sempre tida como inaptidão cognitiva geral; incapacidade de abstração, generalização; e ausência de memória para apropriação e retenção de saberes de qualquer natureza mais elaborada, que caracteriza uma pessoa que pouco ou nada aprende (FERREIRA, 2007, p. 102)

A concepção hegemônica de deficiência, seja ela física, sensorial ou intelectual, ainda se respalda no modelo clínico, cujo enfoque se concentra mais nas condições orgânicas, o que no espaço da escola regular limita a ação docente, pelo fato de mensurar o desempenho do sujeito com base na deficiência, consolidando o “atraso” no desenvolvimento intelectual como característica do indivíduo, criando assim uma baixa expectativa do professor em relação à aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Infelizmente, em pleno século XXI, a deficiência intelectual ainda é vista como uma condição individual, imprimindo, nesse sujeito, a marca da não aprendizagem (ANACHE, 2008).

Concordamos com Carneiro (2015) que torna-se fundamental a compreensão da deficiência intelectual como construção social, num entrelaçamento do biológico com o cultural. Por isso, nos apoiamos na abordagem histórico-cultural por afirmar que o desenvolvimento de todo e qualquer sujeito, seja ele com deficiência ou não, se dá a partir das relações sociais dentro de um contexto social.

Partimos dos estudos de Vigotski (1983, 1997), da tese do autor de que o desenvolvimento da criança com deficiência segue as mesmas leis gerais que o desenvolvimento da criança sem deficiência, ou seja, se realiza do interpessoal para o intrapessoal. Desse modo, o desenvolvimento do organismo biológico está diretamente relacionado com as experiências sociais do sujeito, nos modos como lhes são

favorecidas a participação no meio social e apropriação dos elementos culturais, que só se realiza na relação entre as pessoas. Segundo a lei genética geral do desenvolvimento cultural,

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Esta se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo direito de considerar a tese exposta como uma lei, mas a passagem, do externo para o interno, modifica o próprio processo natural, transforma sua estrutura e funções. Por trás de todas as funções superiores e suas relações, em suas origens, se encontram as relações sociais, as autênticas relações humanas³⁰ (VIGOTSKI, 1983, p. 150, tradução nossa).

A disparidade no processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência se dá não pela deficiência em si, mas por uma educação menor, elementar, que pouco investe nas possibilidades do sujeito, nos recursos e caminhos alternativos que possibilitem a esse sujeito constituir-se como ser social, a partir da apropriação dos signos e instrumentos na interação com os outros e com o meio cultural. Vigotski indica que a deficiência em si não traça o destino da criança e sim o modo como ela é significada a partir da limitação ou falta que privam a pessoa das experiências sociais amplas e acarretam consequências secundárias, que se originam não na deficiência, e sim no desenvolvimento cultural incompleto ou restrito.

Com frequência as complicações secundárias são resultado de uma educação incompleta. Se, no ambiente onde cresce, teve menos do que poderia ter tido; se ninguém tentou aproximá-la do ambiente; e se a criança teve pouco contato com a coletividade infantil, então aqui podem surgir as complicações secundárias³¹ (VIGOTSKI, 1997, p. 145, tradução nossa).

Apoiadas na abordagem histórico-cultural, levamos em consideração a natureza

³⁰ Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas (VIGOTSKI, 1983, p. 150)

³¹ Con frecuencia las complicaciones secundarias son el resultado de una educación incompleta. En el ambiente donde crece, ha tomado menos de lo que podía; nadie intentó acercarlo al ambiente; y si el niño ha estado poco en contacto con una colectividad infantil, entonces aquí pueden surgir las complicaciones secundarias (VIGOTSKI, 1997, p. 145).

social do desenvolvimento infantil e humano, compreendendo o desenvolvimento cultural como a base para as modificações fundamentais no organismo biológico na transformação das funções elementares (naturais) em funções psicológicas superiores (mediadas e sociais) (VIGOTSKI, 1983, 2007).

O processo de desenvolvimento se dá a partir da inserção da criança no meio cultural, na internalização e apropriação singular dos modos culturais. Na relação entre sujeitos, a criança toma para si o significado das relações estabelecidas, aquilo que antes foi interpessoal, na relação com o outro. É um processo de aprendizado constante que se inicia com o nascimento e se estende por toda a vida do sujeito, como indica Vigotski (2007, p. 95): “[...] aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”.

“O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2007, p.103). O autor indica que, embora aprendizado e desenvolvimento estejam diretamente relacionados, os dois processos não se realizam na criança em igual medida ou em paralelo, o aprendizado precede o desenvolvimento.

Vigotski (2005, 2007) diferencia o aprendizado cotidiano do escolar, aponta que as mediações cotidianas são espontâneas e nem sempre intencionais, contudo a mediação no espaço escolar precisa ser uma ação deliberada, que necessita de planejamento, sistematização e reflexão. Para o autor, o aprendizado escolar não deve se pautar apenas naquilo que a criança domina e sim provocar transformações em seu processo de desenvolvimento voltando-se para aquilo que a criança pode vir a realizar, orientando-se para o futuro. “Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia: deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento” (VIGOTSKI, 2005, p. 130).

A educação geral precisa envolver o aluno público-alvo da educação especial na trama da aprendizagem, valorizando a apropriação do conhecimento por meio de diferentes estratégias propostas nas atividades docentes. Desse modo, o professor necessita conhecer seu aluno, seus modos de agir, suas hipóteses e, no diálogo, criar situações nas quais o aluno possa expor aquilo que sabe, como nos alerta Vigotski (2007, p.102): “[...] o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. De acordo ainda com o autor, “[...] aprendizagem é mais do que a aquisição de capacidades para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas” (VIGOTSKI, 2007, p. 92).

Assim, o trabalho pedagógico orientado prospectivamente, ou seja, para aquilo que o aluno possa vir a aprender e realizar, passa necessariamente pela ação conjunta

do professor com o aluno com deficiência intelectual, possibilitando com seu auxílio que o aluno realize tarefas que sozinho não realizaria. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é o resultado de algo que acontece na relação entre professor e aluno, como indica Góes (1991, p. 20, apud ROCHA, 2005, p. 31): “[...] o que caracteriza o desenvolvimento proximal é a capacidade que emerge e cresce de modo partilhado”.

Destacamos que a ação do professor no processo de ensino se caracteriza pela mediação pedagógica, uma ação revestida basicamente de intencionalidade e sistematicidade. De acordo com Rocha (2005), as mediações pedagógicas seguem uma orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição dos conhecimentos sistematizados por toda e qualquer estudante. A mediação pedagógica está diretamente relacionada ao ensino escolar e aos trabalhos que envolvam o processo de elaboração conceitual. A educação escolar deve ter por finalidade a possibilidade de que os sujeitos que dela participam se desenvolvam de forma qualitativamente diferente, pois o aprendizado escolar, por meio da mediação pedagógica, constitui-se numa atividade importante para as mudanças dos processos psicológicos e da personalidade do aluno com deficiência intelectual.

Concordamos com Anache (2008) que é importante a compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual para que se rompa, no meio escolar, com a condição de deficiente e incapacidade do sujeito, objetivando a busca de meios e recursos para que ele se aproprie dos instrumentos e signos disponibilizados na cultura, com o intuito de que, no coletivo, ele possa aprender “[...] a conhecer, a conceituar, a elaborar e significar o mundo” (ANACHE, 2008, p. 54).

Metodologia

O estudo consistiu numa pesquisa exploratória a fim de analisar concepção dos professores sobre o processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual nas séries finais do ensino fundamental. Esse tipo de pesquisa, segundo Gil (2008, p. 27), caracteriza-se por ter como

[...] finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso.

Desse modo, a pesquisa assume a forma de um estudo de caso, que, de acordo com Yin (2005 apud GIL, 2008, p.58), “[...] é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade”. Para a coleta

de dados foram realizadas entrevistas e observação. Para este artigo, enfocaremos dados das entrevistas.

A pesquisa foi realizada numa escola de ensino fundamental da rede municipal de Vila Velha do estado do Espírito Santo, Brasil. Os sujeitos do estudo foram duas pedagogas (Pedagoga 01 e Pedagoga 02), uma professora colaboradora de ações inclusivas e dois professores regentes (Professora de Língua Portuguesa e Professor de Geografia), que trabalharam na turma de Bob (nome fictício), 13 anos, aluno do 6º ano do ensino fundamental, com diagnóstico de deficiência intelectual e que começou a frequentar a escola regular no ano de 2014.

Análise e discussões

Partimos do pressuposto de que os processos de aprendizagem impulsionam o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, que esses processos ocorrem de modo partilhado – no caso desta pesquisa, na relação entre professor e aluno –, e ainda que o aprendizado escolar, como indica Vigotski, pode provocar transformações no desenvolvimento da criança, quando orientado para o futuro, para aquilo que o aluno com deficiência intelectual pode vir a fazer e não ficando preso naquilo que ele já domina, portanto, demanda ações planejadas, sistematizadas e intencionais.

Diante do exposto, buscamos conhecer as concepções dos profissionais da educação sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

A Pedagoga 01 expõe que

A expectativa é que a gente fica esperando que eles consigam sempre avançar. Por exemplo, nós temos um Down aqui à tarde, eu estava reparando, já tem uns três anos que ele está aqui, a gente nem conseguia entender o que ele pronunciava... A gente não conseguia nem entender alguma palavra dele... E hoje a gente entende o que ele fala. Se ele pede água. Se ele pede para ir ao banheiro. Dá para entender o que ele está falando. Então é sinal que está havendo progresso no ensino/aprendizagem dele. Então eu acredito com certeza que esses alunos aprendem. (Trecho da entrevista realizada em 21/10/2015)

No relato da Pedagoga 01 percebe-se a ideia da aprendizagem como um processo marcado pela superação da deficiência do aluno, tendo como referência um limite anterior ao qual o educador se fixa em desenvolver a prática educativa. No caso do exemplo apresentado, notamos que a Pedagoga enfoca habilidades comunicativas do aluno para solicitar o que necessita. Entendemos que essas habilidades são importantes, mas é preciso avançar no processo de ensino, investindo, também, em processos

psicológicos mais complexos. Da mesma forma, faz-se necessário compreender que a limitação não está intrínseca ao sujeito, porém é compreendida como uma produção coletiva decorrente do encontro do eu com o outro.

O relato da Pedagoga 02 nos remete à ideia de que a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual está diretamente relacionada com a maneira como a escola e professores organizam o processo de ensino.

Como educadora eu sempre acreditei na aprendizagem deles. Às vezes as pessoas falam que eu sonho muito. A expectativa que tenho é que essa criança possa, dentro da instituição escolar, se desenvolver, e que ela possa alcançar uma proposta, não o que é para sua série/ano. Mas uma que ela possa alcançar, uma proposta dentro da sua realidade, dentro da sua potencialidade. Porém, as expectativas dentro da escola eu sei que estão ainda a desejar. Conforme eu já mencionei anteriormente, nós estamos começando. Então, é assim... Eu tenho um grupo que se a gente for traçar uma proposta de educação curricular eles vão abraçar e tenho outro que nem quer pensar porque isso dá trabalho. Então, a expectativa aqui dentro da escola está sendo intermediária porque eu tenho um grupo que quer fazer, eu tenho um grupo em cima do muro e tenho um grupo que é muito resistente. Mas eu tenho expectativa que essa criança tem o que aprender e tem o que contribuir. A expectativa aqui na escola está ainda caminhando [...]
(Trecho da entrevista realizada em 14/10/2015)

A Pedagoga 2 destaca que suas expectativas referem-se ao desenvolvimento de uma proposta educativa que esteja de acordo com as potencialidades da criança com deficiência intelectual. Porém sua fala aponta, ainda, que há professores que têm uma baixa expectativa em relação ao aprendizado dessa criança, enquanto outros têm buscado superar a visão limitadora em relação à deficiência intelectual, dinamizando propostas possíveis para que ela tenha sua aprendizagem favorecida.

O relato da Pedagoga 02 nos fornece indícios, também, de uma compreensão de aprendizado como algo partilhado que se dá na interação entre os sujeitos, o que nos remete ao postulado de Vigotski (2007) de que o aprendizado escolar introduz novos elementos no desenvolvimento de todo e qualquer sujeito, inclusive os com deficiência, ao orientar o processo de desenvolvimento para o futuro, para o vir a ser.

As entrevistas revelam a complexidade da prática educativa escolar, principalmente, quando esta se volta para o aluno com deficiência intelectual. Diante disso, a Pedagoga 01 chama a atenção para a estratégia de ensino dos professores para o público-alvo da educação especial, que tem como base a adaptação curricular:

Eles (professores) procuram adaptar o conteúdo junto com os professores de educação especial e de sala de aula para esses alunos não ficarem completamente perdidos na sala, criando apostila com adaptação daquela matéria (Trecho da entrevista com a Pedagoga 01, em 21/10/2015).

No processo de ensino buscamos conhecer as intervenções da professora

colaboradora de ações inclusivas, que explica como se dá o seu trabalho colaborativo com Bob e os professores das demais disciplinas:

Bem, eu não fico com ele todas as aulas porque eu tenho outros alunos e fico em algumas matérias: Língua Portuguesa, Matemática e também na aula de Geografia. Então, esses conteúdos eu trabalho junto com o professor. Ou seja, eles me passam o conteúdo do trimestre que vai ser trabalhado e geralmente antes das provas eles costumam me passar e eu já vou adaptando as atividades e os trabalhos para quando eu não estiver presente na sala de aula. O professor fica com uma pasta adaptada de algumas atividades que eu antecipo. (Trecho da entrevista realizada em 13/10/2015)

A fala da professora colaboradora aponta para a questão dos professores das disciplinas transferirem o processo de ensino dos conteúdos para ela, que passa a ser responsável pela confecção de atividades e materiais adaptados e execução de parte das atividades e provas a serem realizadas com o aluno com deficiência intelectual. Diante disso, consideramos importante destacar a necessidade do trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais de forma a auxiliar na inserção do aluno na dinâmica das atividades da turma.

Por outro lado, em relação à prática educativa, percebe-se o foco nas dificuldades do aluno, o que gera ações minimizadas em relação ao ensino dos conteúdos escolares.

A ideia de currículo reduzido por conta das limitações do aluno com deficiência intelectual se faz presente na fala do professor de Geografia:

O Bob é um aluno que muitas das vezes a gente precisa estar minimizando o conteúdo, digamos, colocando o objetivo principal em primeiro lugar sem procurar os objetivos específicos do conteúdo. Então, por exemplo, eu, como professor de Geografia, atualmente eu tenho trabalhado clima e vegetação. Então, os elementos mais necessários pra ele como cidadão é que tentei focar, porque a limitação desses alunos de educação especial não permite que eles vão às minúcias que um aluno de ensino regular precisa de “tá” aprendendo. Porém, a gente sabe que nem tudo que a gente aprende a gente usa no nosso cotidiano. Por isso que eu prefiro focar nos objetivos gerais. (Trecho da entrevista realizada em 02/10/2015)

Os relatos apontam para a dificuldade dos professores em desenvolver os conteúdos curriculares com o aluno com deficiência intelectual em seu trabalho cotidiano com a turma. Indicam também a dificuldade em identificar as potencialidades do aluno e orientar o aprendizado para aquilo que o aluno com deficiência intelectual pode vir a fazer.

A professora de Língua Portuguesa indica seu modo de intervir com Bob:

A minha intervenção é sempre adaptada. Todo trabalho que faço com ele eu dou um jeito de chamá-lo pra mim, para minha disciplina. Mesmo ele não fazendo o que eu estou querendo porque a linguagem dele tem que ser diferente dos demais; eu dou um jeito de puxá-lo para mim, tipo presta atenção nisso, olha, isso serve pra você. Então, com delicadeza, com essa delicadeza ele interage, gosta de participar comigo no meu

jeito de trabalhar com os meus alunos. Eu tento fazer um lado especial com os alunos e com ele mais ainda porque sei do carinho que ele precisa e eu gosto. E esse carinho que eu tenho eu vejo a retribuição dele porque ele fica querendo sempre trazer o caderno e os trabalhos pra mim. Ele sempre deseja meu carimbo e meus coraçõezinhos. Então, eu acho legal! (Trecho da entrevista realizada em 08/10/2015)

Observa-se no relato da professora que sua “intervenção adaptada” é ter Bob mais próximo dela, “mesmo ele não fazendo o que estou querendo”. É uma intervenção que investe na participação do aluno com deficiência intelectual nos modos de ser aluno na aula de Língua Portuguesa, mas, ao que tudo indica, pouco potencializa as aprendizagens referentes aos conteúdos da disciplina.

Os relatos apontam para uma concepção de ensino-aprendizado ainda pautado na adaptação do aluno com deficiência intelectual à escola. Contudo, diante da educação inclusiva, na escola especialmente as práticas curriculares devem se voltar para favorecer aprendizagens orientadas para aquilo que ele possa vir a realizar ou conhecer, se desvinculando das limitações e investindo para além daquilo que o aluno já sabe, faz ou conhece.

A mediação pedagógica, como já apontado, é uma ação intencional que envolve planejamento, sistematização e reflexão das ações educativas. Na busca de melhor compreender o processo de ensino e aprendizagem para o aluno com deficiência intelectual, apresentamos como aconteciam as estratégias de ensino e a avaliação de Bob.

Pontuamos que a adaptação de materiais e conteúdos com a criação de apostilas tem alguns riscos, pois pode criar uma expectativa de que basta adaptar o conteúdo ou material para que o aluno aprenda, ou seja, que o aluno deixado por si só com o material vai aprender. Levamos em consideração a importância das adaptações curriculares e outros recursos favorecedores da aprendizagem; contudo, são fundamentais as intervenções e mediações dos professores no uso de tais recursos junto com o aluno com deficiência intelectual, para que ele se aproprie dos conhecimentos.

Logo, experiências pobres (minimização do currículo), descontextualizadas e focadas naquilo que Bob já sabe fazer não proporcionarão o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do sujeito desta pesquisa. Como indica Vigotski (1997), a educação do aluno com deficiência não pode ser uma educação ortopédica, que visa a corrigir o defeito para adequar o aluno ao meio, e nem uma pedagogia menor que investe apenas nos processos elementares do desenvolvimento, mas uma educação social que favoreça o desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir de seu desenvolvimento cultural.

Outra questão que se coloca no espaço escolar, que é percebida no relato da

professora de Língua Portuguesa, é: a quem (qual profissional da escola) cabe ensinar ao aluno com deficiência intelectual?

Todo o trabalho que eu tenho desenvolvido com eles, no caso, sempre vem orientado pela professora da área (AEE), a professora dele, a professora colaboradora. Minha base são elas porque eu não consigo, numa sala quase de 40 alunos, dar conta deles e de um aluno especial que precisa. Aí eu faço meu planejamento da turma e o do Bob com a pedagoga para poder trabalhar com ele. Então, sempre com a orientação de alguém (Trecho da entrevista com a Professora de Língua Portuguesa, realizada em 08/10/2015).

Observa-se, no trecho acima, que a professora de Língua Portuguesa, ao apontar “a professora dele” (Bob), se refere à professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ela parece não se reconhecer como alguém que pode favorecer as aprendizagens de Bob. Todavia, se essa professora, sem negar as dificuldades que o grande número de alunos por sala de aula traz, reconhecesse o seu papel como potencializadora das aprendizagens de todos os alunos, suas intervenções favoreceriam o desenvolvimento de todos, inclusive o de Bob.

A mediação pedagógica, como já apontado, é uma ação intencional que envolve planejamento, sistematização e reflexão das ações educativas. Desse modo, com base em Libâneo (2005), entendemos o planejamento como a organização prévia para orientar o processo de ensino (conteúdos, estratégias, recursos etc.) de maneira a alcançar aquilo que almejamos com metas e objetivos pré-estabelecidos. No âmbito educacional, o planejamento precisa acontecer antes do ano letivo, na execução das aulas e no fechamento do processo de ensino. Além do mais, cada etapa escolar exige um novo planejamento. Assim, o planejamento é um processo contínuo.

De acordo com as Pedagogas 01 e 02, uma das dificuldades enfrentadas pela escola na organização do processo de ensino para Bob são os modos como acontecem (ou não) os momentos de planejamento:

[...] outro problema, porque geralmente o dia do planejamento dos professores da educação especial não coincide com os dos professores de ensino regular. Exemplo: o dia do planejamento de Língua Portuguesa é nas segundas-feiras, Matemática é nas terças-feiras, Ciências é nas quartas-feiras, História é nas quintas-feiras e Geografia é nas sextas-feiras. Então, como temos deficiência de professoras de educação especial, ela não tem como ficar fora da sala de aula todos os dias para planejar com os professores as adaptações para esses alunos (Trecho da entrevista com a pedagoga 01, realizada em 21/10/2015).

Olha vou ser sincera... O planejamento acontece quando dá... O que acontece? O professor tem que dar conta das suas atividades que são as diárias, que é pauta, preenchimento de diários, correção de atividades... Então o que acontece é que nos dias de planejamento nós temos que passar os informes que vêm da Secretaria de Educação. Ou seja, eles têm tanta informação, tanta informação que quando chega o momento de realizar o trabalho com o professor colaborador ele já passa o problema pra frente. Essa é realidade da nossa escola. [...] o

professor colaborador não tem esse momento de planejamento porque aqui na escola ele é professor colaborador, mas tem que estar dentro de uma sala de aula porque, se faltar um professor, o professor colaborador vira professor de Artes. Então, é uma situação complicada. Então, se você me perguntar se tem um momento de planejamento do professor regente com o professor colaborador para que ele possa realizar atividades para os alunos: não tem! Isso vai depender das ações. Até eu mesma, como pedagoga, eu não tenho esse espaço, eu tenho que me organizar porque eu trabalho com os quintos anos, com os sextos, né, e sétimos anos. E tem a demanda que é o serviço burocrático do pedagogo [...] o que há são 15 minutos para troca de informação na sala dos professores ou corredor. Essa é a realidade (Trecho da entrevista com a Pedagoga 02, realizada em 14/10/2015).

Os relatos das Pedagogas 01 e 02 indicam a ausência de planejamento conjunto dos professores regentes com os professores de educação especial, principalmente com a professora colaboradora que atua juntamente com os demais professores em sala regular. A ausência de planejamento conjunto se constitui, para alguns docentes, um problema, pois, como relata a Pedagoga 02,

[...] há outros profissionais que dizem não saberem, ou, “eu não tenho interesse em aprender” e passa para o professor colaborador. Porém, ou seja, quando vou fazer o planejamento com o professor, seria interessante fazer um planejamento de duas horas, dois horários, então, com cinquenta minutos. [...]. Quando a área está de planejamento, o professor colaborador não tem um PL para sentar com ele. Ou seja, o professor de área está de PL e o professor colaborador está atendendo aluno na sala. Então nunca vai ter esse momento de planejamento conjunto [...] (Trecho da entrevista com a Pedagoga 02 em 14/10/15).

Foi possível observar na fala da Pedagoga 02 que a ausência do planejamento conjunto com a professora colaboradora não significa que o planejamento de ações e intervenções para Bob não aconteça. É possível também perceber o movimento de alguns professores, conforme o trecho a seguir:

O professor, às vezes, conforme já falei, tem um grupo que tem a cabeça mais aberta, então ele não espera que o professor colaborador venha fazer alguma atividade. Ele no planejamento dele já busca essas informações para conhecer algum tipo de aluno, conhecer as especificidades dos alunos. [...] o professor sozinho pede sugestão ao professor colaborador nessas lacunas quando ele está na sala de aula [...] (Trecho da entrevista com a Pedagoga 02, realizada em 14/10/2015).

A Professora Colaboradora indica em seu relato que realiza o planejamento para Bob e os demais alunos público-alvo da educação especial juntamente com a Pedagoga 02, e o tempo é corrido para planejar com professores das disciplinas. Revela que alguns professores a procuram para falar de Bob:

Eu tiro uma aula geralmente mais ou menos de 20 a 30 minutos, igual eu estou fazendo aqui agora. A nossa grade é muito corrida mesmo. Então, o que faço? Planejo junto com a pedagoga, que agora é a “Pedagoga 02”, e ela tem me auxiliado muito porque ela tem uma

experiência muito grande com Educação Especial. Eu tenho dezenove anos de sala de aula. Mas com a Educação Especial eu só tenho seis anos. Então esse planejamento é feito com a pedagoga principalmente porque, com os professores, nós estamos sempre em contato contínuo. E eles já têm a necessidade de estarem me passando, aqueles professores mais preocupados, quais são aos alunos da educação especial. Quanto ao Bob, ele é nosso aluno desde o ano passado e os professores têm um carinho muito grande por ele e os professores me procuram já pra falar dele (Trecho da entrevista com a professora colaboradora, realizada em 13/10/2015).

A Professora de Língua Portuguesa destaca a importância do planejamento conjunto para desenvolver um trabalho com Bob, contudo nos revela a ideia de que as intervenções com ele precisam ser pensadas por profissionais especializados:

Sempre com a orientação da colaboradora, o meu planejamento eu faço com ela ou com a pedagoga 02. Pois, quando a colaboradora não está, eu vou à “Pedagoga 02”. Eu sempre, sempre, peço apoio e eu nunca faço por mim porque eu acho que elas têm experiência mais disso e eu aprendo com elas. E com a orientação delas eu estou conseguindo trabalhar com os meninos. [...] Os planejamentos à tarde são nas quartas-feiras, pois são duas aulas vagas e por isso uma aula eu fico com a colaboradora e outra com a “Pedagoga 02” e é sempre toda semana. E durante a semana quando tenho alguma dúvida corro lá na colaboradora e peço ajuda e eu pego atividades com a pedagoga para o Bob não ficar sem atividades (Trecho da entrevista com a professora de Língua Portuguesa, realizada em 08/10/2015).

O Professor de Geografia afirma que não realiza um planejamento específico para Bob junto com a Professora Colaboradora, mas que no cotidiano, no corredor ou em sala de aula, tenta trocar ideias de como trabalhar com ele:

Particularmente, eu não tenho um planejamento especial para esse aluno, especificamente eu não consigo fazer, o que eu consigo fazer muito rapidamente é sentar com a professora de apoio que fica com esses alunos no seu cotidiano e falar que eu vou trabalhar isso e isso e pergunto como eu poderia estar trabalhando. Então eu tenho uma ideia assim e assim e aí a gente troca ideias e é só o que a gente faz. Então é rapidinho mesmo, basicamente de corredor porque a gente não tem um planejamento específico para esses alunos. Isto ocorre porque o meu PL não coincide com a da colaboradora e muitas vezes há uma sobrecarga dela com outros alunos também. Nem sempre a colaboradora está na mesma sala que estou. Por exemplo, nos dias que eu tenho aula que são três dias da semana eu encontro com ela uma única vez nesses três dias (Trecho da entrevista com o professor de Geografia, realizada em 02/10/2015).

Percebe-se que a ausência de um processo coletivo de planejamento do ensino escolar, aliada às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes no seu trabalho, têm levado a uma improvisação pedagógica das ações para o aluno com deficiência intelectual, trazendo prejuízos no desenvolvimento das intervenções dos professores e na aprendizagem do estudante.

Consideramos que o planejamento coletivo proporcionaria entre os docentes

conhecimentos tanto sobre as necessidades educacionais do aluno quanto a possibilidade de criar diferentes estratégias e modos de intervenção que favoreçam a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Isso ajuda a romper com a ideia de que há uma maneira única de ensino para todos, uma vez que, no caso, algumas especificidades requerem, da escola, uma série de recursos, apoios de caráter especializado, a fim de proporcionar a esse aluno meio para acessar o currículo comum.

A mediação pedagógica é intencional e sistematizada. Logo, sem um planejamento prévio das ações, dos recursos e das intervenções necessárias, é quase impossível que a equipe escolar obtenha êxito no desenvolvimento de qualquer aluno e principalmente daqueles que são público-alvo da educação especial.

Nessa linha de raciocínio, para além das alternativas já existentes que se têm mostrado eficazes, tais como salas de recursos, professores colaboradores, cuidadores e apoio pedagógico, é necessário também investir na criação de novas alternativas, sempre fundamentadas no planejamento com base na realidade e no conjunto de necessidades educacionais do aluno com deficiência intelectual encontradas no contexto da unidade escolar.

Considerações finais

Os relatos apresentados revelam que a ação educativa com Bob ainda se baseia em ofertar ao aluno aquilo que ele já dá conta de fazer, limitando as aprendizagens e conseqüentemente o seu desenvolvimento. As intervenções, muitas vezes, parecem ter por objetivo manter Bob ocupado, mesmo que produzindo algo sem sentido e significado. Concordamos com Anache (2008, p. 54-55), quando afirma:

A pessoa com deficiência mental ou não necessita de mediadores externos. Portanto, é no coletivo que aprende a conhecer, a conceituar, a elaborar e a significar o mundo. Assim, dependendo do modo como a pessoa que conduz o processo de ensino realiza as mediações na participação dos alunos, pode-se viabilizar ou restringir o processo de aprendizagem, uma vez que a abstração constitui-se enquanto função mental no contexto das práticas sociais.

Diante do fato de as mediações não serem sistematizadas, as intervenções se perdem em si mesmas e comprometem o processo de aprendizagem, pois os professores não sabem de onde partiram e muito menos aonde podem chegar, por conta de uma visão limitada a respeito da deficiência intelectual do aluno.

Diante do exposto, consideramos que a escassez de mediações compromete o desenvolvimento integral do sujeito com deficiência intelectual. Observa-se, nas práticas escolares, que o produto da aprendizagem é mais valorizado do que o processo de

aprendizagem, sendo o aluno com deficiência intelectual avaliado pelas respostas que dá individualmente em atividades muitas vezes descontextualizadas e fixadas nas funções elementares. Entretanto, quando compreendemos que a estrutura psicológica primária pode ser aperfeiçoada, podemos desenvolver intervenções que recaiam na instauração de estratégias capazes de processar a aprendizagem.

Em suma, o ensino não deve se apoiar no que já foi alcançado pela criança, mas nos processos em desenvolvimento que ainda não se consolidaram, que estão em vias de acontecer (VIGOTSKI, 2007).

Desse modo nos fica o questionamento sobre quais apropriações a experiência escolar no ensino comum tem favorecido aos alunos com deficiência intelectual, para que o trabalho educativo seja orientado “[...] para o domínio de atividades culturalmente relevantes, para a elevação dos níveis de generalidades do pensamento e para a capacidade de significar o mundo” (GÓES, 2008, p. 40).

Referências

ANACHE, A. A. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 47-57.

CARNEIRO, M. S. C. **A deficiência intelectual como produção social: reflexões a partir da abordagem histórico-cultural**. Trabalho apresentado na 37ª Reunião Anual da ANPED, GT-15: Educação especial, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4079.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

FERREIRA, M. C. C. A educação escolar de alunos com deficiência intelectual pode se viabilizar na perspectiva do letramento. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 101-109.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

———. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação**

especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 37-46.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2005.

ROCHA, M. S. P. de M. L. **Não brinco mais:** a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. 2.ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III:** historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madri: Visor, 1983.

———. **Obras escogidas V:** fundamentos da defectologia. Madri: Visor, 1997.

———. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

———. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.