

O PROCESSO DE ENSINO PARA A APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rosemar Santos Soares
Prefeitura Municipal de Vila Velha - ES

RESUMO

O estudo aborda a temática dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, tendo como objetivo analisar a compreensão dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual nas séries finais do ensino fundamental. Toma como referencial a abordagem histórico-cultural, compreendendo o desenvolvimento humano a partir dos modos como o sujeito é inserido e significado no meio social, favorecendo ou não sua participação nas práticas culturais, dando destaque aos processos mediados que permitem compreender a apropriação do mundo pelo sujeito. Diante do objetivo do estudo, foi realizada uma pesquisa exploratória desenvolvida por meio de um estudo de caso empregando a técnica da observação participante das atividades dos profissionais e entrevista semiestruturada com dois professores, duas pedagogas e uma professora colaboradora. O estudo se realizou numa escola da rede municipal de Vila Velha do Estado do Espírito Santo, Brasil. Os dados indicam que as práticas pedagógicas, a formação continuada e o trabalho colaborativo precisam ser organizados, planejados e sistematizados para que contribuam para a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, fazendo com que ele tenha acesso ao currículo. Indicou que o planejamento pode ajudar o grupo a pensar sobre o seu sentimento de incompletude e a partir das inquietações dos docentes, buscarem ações para se trabalhar com o público-alvo da educação especial. Inclusive a mediação pedagógica intencional e sistematizada pautada num planejamento prévio para as ações das intervenções são necessárias e fundamentais para promover a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo de qualquer aluno e inclusive do aluno com deficiência intelectual. Dessa forma, compreender a partir da abordagem histórico-cultural a aprendizagem como um processo partilhado e relacional ajuda no ensino e na aprendizagem do adolescente com deficiência intelectual, rompendo assim com a cultura do déficit.

Palavras-Chave: Deficiência intelectual. Educação Inclusiva. Mediação.

INTRODUÇÃO

Com a intenção de perceber como o sujeito com deficiência intelectual se escolariza, é importante considerar sua peculiaridade ligada a sua história de vida e buscar estratégias de ensino/aprendizagem para todos os estudantes. O aluno diferente, indeterminado, é capaz de desestabilizar o pensamento de que existe um padrão ideal de aluno. (MANTOAN, 2006).

A igualdade de oportunidade é perversa quando apenas garante o acesso à escola comum de pessoas com alguma deficiência, mas não lhes assegura a aprendizagem para permanência e prosseguimento nos estudos. Lutar pela inclusão escolar é lembrar que temos uma dívida a saldar com os alunos que excluímos apoiado numa organização pedagógico-escolar, a qual se destina a alunos ideais. (ROCHA, 2005).

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a compreensão dos professores sobre o processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual nas séries finais do ensino fundamental, tendo como objetivos específicos: a) conhecer a concepção dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual; b) identificar as estratégias de ensino dos professores na sala de aula; e c) analisar as contribuições do Atendimento Educacional Especializado no processo de ensino para o aluno com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

O estudo de Carneiro (2015) problematiza a deficiência intelectual como uma produção social, utilizando como aporte a abordagem histórico-cultural pautada nos estudos de Vigotski e seus colaboradores. A autora indica que a concepção hegemônica de deficiência ainda é baseada no modelo médico, centrado nas limitações e com enfoque clínico, cujos laudos e diagnósticos apresentam uma visão psicométrica da deficiência; ou seja, a deficiência intelectual é vista como uma condição individual centrada no sujeito e não na aprendizagem.

Anache (2008) segue os pressupostos da abordagem histórico-cultural para compreender os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, destacando que o processo de desenvolvimento desses sujeitos se dá no meio social, na relação entre as pessoas e nos modos como essas pessoas significam o mundo para a deficiência intelectual. Assim, os modos como o professor coloca o sujeito com deficiência intelectual em interação com o meio e o conhecimento escolar pode favorecer ou restringir o processo de aprendizagem.

Lantiman et al. (2013) procuram compreender a inclusão que ocorre no ambiente escolar e de que formar os profissionais da educação podem trabalhar com a heterogeneidade sem excluir os alunos do processo educativo. O estudo desses autores aponta para o fato de que a escola pode ser um movimento de aprendizagem e reflexão. Portanto, professores investigadores constroem suas práticas e saberes-fazeres com base nos desafios encontrados no cotidiano escolar.

Monteiro (2015) constata haver, por parte dos docentes, um sentimento de incompletude devido a inquietações sobre quais caminhos alternativos a ser seguidos e quais recursos especiais são mais adequados para auxiliar o aluno com deficiência intelectual na aprendizagem e no desenvolvimento da leitura e da escrita. Ela baseia-se em Smolka (2010) para compreender o ato de ensinar como um trabalho significativo que implica gestos indicativos, orientações e formas de refletir e de conceituar. O estudo de Monteiro nos ajuda a pensar no sentimento de incompletude a partir das inquietações dos docentes para trabalhar com o público-alvo da educação especial no contexto da sala de aula.

METODOLOGIA

A metodologia de estudo consistiu numa pesquisa exploratória a fim de analisar a compreensão dos professores sobre o processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual nas séries finais do ensino fundamental. Segundo Gil (2008, p. 27) esse tipo de pesquisa 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 esta pesquisa, foram empregadas a técnica da observação participante, que é definida como a “técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (GIL, 2008, p. 103), a técnica da

observação das atividades dos profissionais e entrevistas semiestruturada com dois professores, duas pedagogas e uma professora colaboradora, que se propuseram a dar uma visão geral do problema pesquisado.

CAMPO DE PESQUISA E SUJEITOS

A pesquisa se deu numa escola da rede municipal de Vila Velha do Estado do Espírito Santo, Brasil. A comunidade escolar está situada num bairro de classe médio-alto.

Os sujeitos do estudo foram duas pedagogas (pedagoga 01 e pedagoga 02), uma professora colaboradora e dois professores (Professores de Língua Portuguesa e de Geografia), que trabalharam na turma de Bob, aluno do 6º ano do ensino fundamental, com diagnóstico de deficiência intelectual.

O sujeito da pesquisa é Bob, tem 13 anos e apresenta atraso do desenvolvimento cognitivo, de etiologia congênita e hipotireoidismo, segundo o laudo do neurologista infantil. Frequentou a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Vitória (APAE) no período de 1º de agosto de 2005 a 22 de dezembro de 2013. Em 2014, Bob começa a frequentar a escola de ensino regular alvo da pesquisa e foi matriculado no 6º ano do ensino fundamental. Ele participa do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno, uma vez por semana, todas as quartas-feiras, por duas horas, na mesma escola.

ANÁLISE DOS DADOS

A CONCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR.

Os dados das entrevistas revelam que os profissionais têm uma concepção de inclusão escolar baseada na socialização; contudo, a pedagoga 02 e o professor de Geografia indicam que a inclusão é muito mais que o acesso à escola e a convivência com os outros alunos, ela envolve o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos dos conteúdos escolares.

É importante pontuar que mais que socializar, a inclusão se traduz na capacidade da escola dar respostas eficazes à diferença de aprendizagem dos alunos. Isto sugere que escola se transforme num espaço de trocas que favoreça o ato de ensinar e aprender. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 20), entende-se por inclusão:

[...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidade de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

Portanto, o grande desafio da educação numa perspectiva inclusiva é garantir o acesso aos conteúdos curriculares que a escolarização deve proporcionar a todos os estudantes, inclusive ao público da educação especial.

5.2. A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

- ***O aprendizado escolar, como indica Vigotski (2010), deve provocar transformações no desenvolvimento do adolescente, orientando-se para o futuro, para aquilo que o jovem pode vir a fazer, e não ficar preso no que ele domina; portanto, demanda ações planejadas e sistematizadas. Diante do exposto, buscamos conhecer as concepções dos profissionais da educação.***

No relato da Pedagoga 01, há a ideia da aprendizagem como um processo marcado pela deficiência do aluno no qual o educador se fixa em apenas desenvolver habilidades sociais.

No relato da Pedagoga 02, o grupo tem buscado superar a visão limitadora em relação à deficiência intelectual, dinamizando propostas possíveis para que o aluno tenha sua aprendizagem favorecida. Glate e Pletsch (2004) alertam para o fato de que o grande desafio da educação inclusiva é como ensinar ao aluno com deficiência intelectual junto com os demais, pois é no espaço da sala de aula que a inclusão passa do campo filosófico para o campo da ação concreta.

A fala da professora colaborada aponta para a questão de os professores das disciplinas transferirem o processo de ensino dos conteúdos para ela, na confecção de atividades e materiais adaptados, para que o aluno com deficiência intelectual as realize. 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 professor de Geografia: “[...] O Bob é um aluno que muitas das vezes a gente precisa estar minimizando o conteúdo [...]” Isto nos remete à reflexão sobre o que a escola tem de fazer com o aluno com deficiência intelectual, ou seja, qual é a resposta específica para o desenvolvimento desse sujeito no meio escolar (GÓES, 1991). A lógica desse enfoque pede que, em vez de falar da dificuldade do aluno, se fale da dificuldade de seu ensino.

A “intervenção adaptada” da professora de Língua Portuguesa é ter Bob mais próximo dela, “mesmo ele não fazendo o que estou querendo” (Trecho da Entrevista realizada em 08/10/2015). É uma intervenção que pouco potencializa as aprendizagens referentes aos conteúdos da disciplina. Em suma, os relatos apontam para uma concepção de ensino e aprendizado ainda pautada na adaptação do aluno com deficiência intelectual à escola.

- 5.2.1. Planejamento

A mediação pedagógica é uma ação intencional que envolve planejamento, sistematização e reflexão das ações educativas. Segundo 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. É necessário considerar que planejar não é partir do imaginário para o impossível, mas do real para o possível.

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 com acontecem (ou não) os momentos de planejamento. Os relatos das pedagogas

01 e 02 indicam a ausência de planejamento dos professores regentes com os professores de educação especial.

Por outro lado, a pedagoga 02 pontua que a ausência do planejamento com a professora colaboradora não significa que o planejamento de ações e intervenções para Bob não aconteçam por parte do professor regente. É possível perceber o movimento de alguns professores na busca de informações sobre as especificidades dos alunos e de sugestão junto à professora colaboradora.

A professora colaboradora relata 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. Todavia, ela revela que alguns professores a procuram para falar de Bob.

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 Bob precisam ser pensadas por profissionais especializados.

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 com a colaboradora de como trabalhar com Bob.

Percebe-se que a ausência de um de planejamento, aliado às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes no seu trabalho, tem 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.

A mediação pedagógica é intencional e sistematizada e sem um planejamento prévio é quase impossível que a equipe escolar obtenha êxito no desenvolvimento de qualquer aluno e principalmente do público-alvo da educação especial.

- 5.2.2. Estratégias de ensino: a mediação pedagógica e a avaliação do aluno com deficiência intelectual.

Na busca de melhor compreender o processo de ensino e aprendizagem para o aluno com deficiência intelectual, apresentamos como aconteciam às estratégias de ensino e a avaliação de Bob.

As entrevistas revelam a complexidade que é a prática educativa escolar quando esta se volta para o aluno com deficiência intelectual. A Pedagoga 01 revela a estratégia de ensino dos professores para o público-alvo da educação especial, que tem como base a adaptação curricular como a criação de apostilas das matérias.

Pontuamos que a adaptação de materiais tem alguns riscos, pois pode criar uma expectativa de que basta adaptar para que o aluno aprenda, ou seja, que o aluno deixado por si só com o material vai aprender. O fundamental são as intervenções e as mediações dos professores no uso de tais recursos junto ao aluno com deficiência intelectual para que ocorra o conhecimento.

Para a pedagoga 02, “[...] a aprendizagem é a troca, o diálogo, e ter uma noção do que está se tratando na sala de aula” (Trecho da Entrevista realizada em 14/10/2015), o que nos dá indícios de uma compreensão de aprendizado como algo partilhado que se dá na interação entre os sujeitos, portanto deve-se levar em conta o postulado de Vigotski (2010) 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.

O professor de Geografia aponta que o trabalho com Bob na disciplina está relacionado com o processo de alfabetização afirmando que “tem trabalhado muito imagem e palavras para que ele possa está repetindo, escrevendo [...] associando palavra à imagem e fazendo a relação desses dois elementos.” (Trecho da Entrevista com Professor de Geografia, realizada em 02/10/2015). Nas observações da aula de Geografia pudemos presenciar intervenções mais amplas por parte do professor porque a associação de imagens e palavras se dava a partir do conteúdo de Geografia trabalhado com a turma do 6º ano.

Quanto à adaptação da atividade para a docente de Língua Portuguesa no caderno de Bob é completamente distinta da atividade da turma; ou seja, a professora colaboradora trabalha outro assunto. Afinal, está subentendido, pela dinâmica da aula, que a professora colaboradora é uma profissional responsável pelo aluno com deficiência intelectual, cujo objetivo é ministrar outro assunto paralelo ao assunto em pauta na aula.

As atividades e observações revelam que o professor de Geografia, embora trabalhe processos de alfabetização com Bob, busca relacioná-lo ao conteúdo da disciplina. Já a professora de Língua Portuguesa deixa as atividades e intervenções por conta da professora colaboradora, o que se configura em um ensino paralelo para o aluno com deficiência intelectual em sala regular.

Concordamos com Sanches e Teodoro (2006, p.73) quando afirmam que:

Educação inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas [...].

Há uma perspectiva de que o indivíduo com problema é o único responsável por ele mesmo. Fica também evidente o paradigma educativo centrado na deficiência do aluno e com grande enfoque na minimização educativa.

De antemão, ressalta-se que, a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade dos profissionais para gerar mudanças de mentalidades e de práticas educativas. Falar de educação inclusiva é também falar de aprendizagem dentro da sala de aula. A fim de obter sucesso, os professores precisam saber o que querem ensinar quando inclui um aluno com deficiência intelectual no seu plano de aula. Além disso, é necessário saber quais são os indicadores avaliativos que os permitem afirmar que o adolescente com deficiência está aprendendo.

Para a Pedagoga 01, o processo de avaliação dos alunos público-alvo da educação especial é assim:

[...] são avaliados pelo professor de sala numa parte, a outra fica com a professora de educação especial, colaboradora, e os que são

acompanhados pelo AEE pela professora do AEE. Na realidade são três etapas para eles serem avaliados. (Trecho da Entrevista com a Pedagoga 01, realizada em 21/10/2015).

O relato da Pedagoga 02 confirma essa divisão no processo avaliativo dos alunos público-alvo da educação especial feito pela escola.

Então, o que nós fizemos através dos poucos planejamentos que tivemos, colocamos novamente a ideia de que o professor regente com 50% e 25% para a professora colaboradora e 25% para a professora de AEE. Porém, ainda a questão da avaliação até mesmo para a professora colaboradora e do AEE isso fica complicado porque não são todos os profissionais que são abertos que aceitam essa questão da avaliação. Eu tenho professores que [...] diz a nota é minha, sou eu que tenho que dá a nota de 60% que já é garantida. (Trecho da Entrevista com a Pedagoga 02, realizada em 14/10/15).

Fica evidente nos relatos das Pedagogas 01 e 02 que o processo avaliativo dos alunos público-alvo da educação especial é um desafio, pois os professores regentes consideram que os professores responsáveis pelo ensino desses alunos são o colaborador e do AEE; são os mesmos que acreditam que “o aluno da educação especial tem sua nota garantida”. A avaliação é vista somente como uma etapa a ser cumprida, devendo somente medir a aprendizagem do aluno, deixando de ser um meio de reflexão sobre a prática educativa.

Para avaliar é preciso conhecer o aluno com deficiência intelectual, saber o que ele sabe ou não; o que faz o que não faz e porque não faz; mas não com uma visão reduzida de que o problema está na deficiência do aluno, e sim com a consciência daquilo que foi oferecido e possibilitado a ele para que se apropriasse dos conhecimentos escolares. Bob começou a frequentar a escola regular em 2014, no 6º ano, e não era alfabetizado. O relato a seguir do professor de Geografia nos revela a surpresa pelo aprendizado de Bob, um aluno com poucas expectativas de aprendizado:

[...] às vezes até surpreendido com que eles aprendem. Fiquei encantado um dia desses quando o Bob começou a ler pra mim alguma coisa e eu nem imaginava que ele já estava lendo [...]. (Trecho da Entrevista com o Professor de Geografia, realizada em 02/10/2015).

A avaliação de Bob, segundo a professora colaboradora, acontece assim:

[...] eu pego os conteúdos e tento adaptar na necessidade do aluno de forma que ele possa alcançar e não posso dá uma atividade que seja bem além do raciocínio dele eu não posso forçar porque acaba dando um bloqueio nele (Trecho da Entrevista com a Professora colaboradora, realizada em 13/10/2015).

Os relatos e as observações 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. 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 pessoas 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.

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

- 5.2.3. Contribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o processo de ensino do aluno com deficiência intelectual

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um vetor importante de transformação do ensino comum num ambiente inclusivo, ou seja, o AEE é um serviço da Educação Especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SESP/MEC, 2008).

O professor do AEE é um profissional que atua sobre as peculiaridades de certos alunos, provendo recursos e conhecimentos que os apoiam na participação no ensino comum. Vejamos o que pensa sobre o trabalho do AEE uma participante dessa pesquisa:

Essa articulação é feita em horário contrário. Geralmente, o pedagogo da tarde não acompanha os alunos da manhã que vem para o AEE a tarde. [...] Mas, existe esse problema que o AEE nunca atende o aluno no horário do estudo dele é sempre o inverso (Trecho da Entrevista da Pedagoga 01, realizada em 21/10/2015).

A Resolução nº 4 de 2009, em seu artigo 5º, assegura que o AEE é “prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização porque ele não é substitutivo às classes comuns”. Conclui-se que há incompreensão da pedagoga 01 sobre as atribuições do AEE. Diante desse dado, comentamos o que afirma a pedagoga 02 sobre o planejamento compartilhado:

Aqui na escola não acontece porque estamos iniciando ainda porque é um processo de vai e vem. Há dois anos até conseguíamos pegar a ficha de planejamento do professor e sentar com o professor colaborador e de AEE para que nós pudéssemos traçar as atividades. Porém, conforme já foi mencionado de agosto do ano passado e esse ano de 2015 todo não está tendo esse elo porque isso acontece muito vagamente, precariamente, quando a pedagoga passa para a professora do AEE algumas informações (Trecho da Entrevista da Pedagoga 02, realizada em 14/10/15).

Se o grupo busca-se mais o planejamento compartilhado, se poderia concluir que, quando os professores trabalham em cooperação no seu planejamento, eles tornam-se mais capazes de suprirem as necessidades específicas de seus alunos e podem cumprir melhor os objetivos propostos.

Examinemos uma intervenção do AEE em sala de aula com Bob registrado no Diário de Campo no dia 07/10/2015.

A professora revisa rapidamente o assunto verbos e lê para a turma o texto “Uma menina chamada Chapeuzinho Azul”.¹ Após a leitura do texto acima, a docente explica que a turma deve recontar a história de “Chapeuzinho Vermelho” dando outro desfecho e com muita criatividade e exemplifica com um texto de um aluno de outra turma. A turma depois de ouvir as leituras da professora inicia cada um sua produção individual. Bob, neste dia estava sem o apoio da professora colaboradora. Então, a pesquisadora intervém propondo ao estudante que recontar a história oralmente do jeito que ele imaginar. Assim ele começa... “Era uma vez, um Chapeuzinho Azul que ia pelo caminho para a casa da vovó. No caminho ela encontra um Lobo Mau. O Lobo Mau come as balas e o pirulito da cestinha da menina.

¹ Flávio de Souza. **Que história é essa?**: novas histórias, adivinhações, , enigmas, curiosidades, diversões e desafios com personagens de contos antigos. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000, p. 70.

A menina chora muito. Chega o caçador Bob e BUM! Mata o Lobo Mau”.

Em seguida, a pesquisadora (Professora do AEE), junto com Bob, propõe a ilustração da história acima.

A intervenção da pesquisadora possibilitou Bob realizar uma atividade com o mesmo conteúdo proposto para a turma. Ele fez a releitura verbal para a pesquisadora, que registrou e solicitou a Bob que registrasse por meio de desenho a história. A intervenção favoreceu Bob a organização do pensamento, evocou a memória e o registro por meio do desenho (representação simbólica).

Bob quer ser aluno, quer aprender, e no relato da professora de Língua Portuguesa sobre o AEE nos revela isso quando ela diz: “Ele conta dos jogos de matemática, da conta que ele sabe fazer, da letrinha que ele aprendeu [...] Ele não fala de um espaço para brincar, mas de um espaço educacional mesmo”. Contudo, o AEE não pode ser o único espaço de aprendizado para o aluno com deficiência intelectual e também não deve ser um espaço isolado, desarticulado, ou visto como reforço do trabalho em sala regular. É fundamental o trabalho articulado entre os profissionais a fim de que a escola se configure como inclusiva e a educação especial como uma modalidade transversal, e não paralela ao ensino comum.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apontou a existência de indícios de um movimento nas lacunas das possibilidades da estrutura escolar no sentido de que o aluno com deficiência intelectual participe das atividades escolares no contexto da sala de aula. Isto fica evidente quando o professor de Geografia admite tanto transformações na gestão da sala de aula quanto em sua vida profissional. Por isso, estar atento ao desenvolvimento de estratégias diferenciadas para as atividades escolares favorecem possibilidades variadas de manifestação de aprendizagem por parte de Bob e outros alunos no âmbito da sala de aula.

Para finalizar, pode-se concluir que a abordagem histórico-cultural nos leva a considerar que o desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual se dá a partir das relações sociais dentro de um contexto social, neste caso a turma. Inclusive, para Vigotski (1997), os princípios de desenvolvimento de uma criança com deficiência são os mesmos das crianças sem deficiência. Por isso, devem-se tomar as leis gerais do desenvolvimento do adolescente seja ele com deficiência ou não, tudo isso porque ele é um sujeito concreto e não uma categoria de deficiência (CARNEIRO, 2015). Conclui-se que a escola precisa estar atenta ao aluno, valorizar seus conhecimentos prévios, trabalhar a partir de suas potencialidades e buscar ir além de suas capacidades para promover o desenvolvimento e o aprendizado.

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. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicao.htm>

BRASIL, Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasil: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC SEF/SEESP, 1998, 62p.

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.

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

GÓES, M. C. R. **A natureza social do desenvolvimento psicológico.** Caderno CEDES, Campinas, n.24, p. 21-19, 1991. [Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética].

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. Benjamin Constante, Rio de Janeiro – RJ, v. 10., n. 29, 2004, p. 3-8.

LANTIMAN, D. R.; ROCHA, L. A.; VICENTE, O, K. R.; ALMEIDA, M. L. Práticas pedagógicas na educação especial: possibilidades a partir do trabalho colaborativo. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n.10, p. 19-34, jan.,-jun., 2013. Disponível em: <<http://facevv.cnec.br/wp-content/uploads/sites/52/2015/10/PR%C3%81TICAS-PEDAG%C3%93GICAS-NA-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-POSSIBILIDADES-A.pdf>> Acesso em: 08 nov. 2015.

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

MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. Processos de significação na elaboração de conhecimentos de alunos com necessidades educacionais especiais. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v.40, n. 1, p. 95-107, jan.-mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop968.pdf>> Acesso em: 10

MONTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.) **Inclusão escolar: ponto e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006

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

SANCHES, L.; TEODORO, A. Inclusão escolar: conceitos, perspectivas e contribuições. **Revista Lusófona de Educação**, v.8, pp. 63-83, 2006.

SMOLKA, Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; NOGUEIRA, Ana Lúcia H. (Orgs.). Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 107-128.

VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas. Tomo V. **Fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
