

ESTUDO DE CASO DO PROCESSO DE INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR

CASE STUDY OF THE PROCESS OF INCLUSION AND LEARNING OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN REGULAR EDUCATION

Marta Valéria Silva Araújo Lira¹
Diana Sampaio Braga²
Antonio Luiz da Silva³

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual, para tentar entender e auxiliar no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, identificado durante a realização da pesquisa através da apresentação de métodos e estratégias de intervenção capazes de possibilitar uma melhor interação, participação e desenvolvimento nas atividades. Para esse estudo utilizamos a metodologia de estudo de caso, com observação participante. Neste sentido, foram realizadas visitas em uma escola regular, construindo um diário de campo para analisar os dados na perspectiva histórico-cultural. A partir do estudo ressaltamos que as reflexões apontam a existência de um longo caminho a ser percorrido, pela sociedade e pela educação, em uma proposta de inclusão, para que a pessoa com deficiência seja tratada como um sujeito ativo e participante na construção de sua própria história.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Estudo de Caso. Inclusão. Aprendizagem.

ABSTRACT

The present work presents a case study that focuses on the difficulties and potentialities in the aspects of development and learning of students with intellectual disabilities in the classroom of regular education, and is based on sustaining inclusion as the foundation for quality education permeating all areas of school life. It starts from the analysis of the data collected to try to understand and assist in the cognitive, social and affective development, identified during the research. We sought to detail the learning difficulties presented by these children in the school environment, presenting methods and intervention strategies that make it possible to provide students with intellectual disabilities with better interaction, participation and development in activities. For this study, we used the case study methodology, with participant observation, due to the existing cooperation between the research subjects and the researcher himself. For data analysis, two visits were made to a regular school, to observe the process of inclusion of two children, building a field diary to analyze the data from the Vigotiskian historical cultural perspective, among others. Based on the study, we emphasize that the reflections point to the existence of a long way to be traveled, by society and education, in an inclusion proposal, so that the person with disabilities is treated as an active subject and participant in the construction of their own history with autonomy and independence, and that the learning process of students with intellectual disabilities is the biggest challenge of inclusive society.

Keywords: Intellectual disability; Case study; Inclusion; Learning.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba, especialista em Educação Infantil pela FIP, e em Educação Especial pela UEPB. Mestranda em Educação pelo PPGED-UFCG. Email: martavalerya@hotmail.com
marthavalerya@gmail.com

² Doutora em Psicologia-UFPB, Brasil. Graduada em Psicologia-UEPB, Brasil. E-mail: dianasbraga@yahoo.com

³ Doutor em Psicologia-UFRN, Brasil. Mestre em Antropologia-UFPB, Brasil. Especialista em Gestão Escolar Faculdade Kúrios-CE, Brasil. E-mail: tonlusi@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, trazendo as dificuldades e potencialidades nos aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem desse grupo. Baseia-se na sustentação da inclusão como fundamento para uma educação de qualidade permeando todos os âmbitos da vida escolar. Assume refletir sobre as possíveis mudanças no campo da inclusão, mais precisamente da inclusão de crianças com deficiência intelectual. As discussões fazem o confronto das percepções das professoras da sala de aula observada, envolvendo as possibilidades teóricas, os suportes preconizados pelas políticas públicas e as práticas da instituição de ensino em relação ao alunado com deficiência intelectual.

Para esse estudo utilizamos como método o estudo de caso, tendo sido a observação facilitada pela cooperação existente entre os sujeitos da pesquisa e um dos autores deste trabalho. Para coleta dos dados foram realizadas visitas em uma escola regular, onde se pode observar o processo de inclusão de duas crianças. Foi também construído um diário de campo. Os dados formam analisados a partir da perspectiva histórico-cultural.

Assim, partindo do pressuposto da inclusão, percebe que todas as crianças aprendem juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter, a criança com necessidade educativa especial se beneficia da convivência social, por ser apresentada a roteiros de comportamentos, brincadeiras e conhecimentos acadêmicos que podem estimular a aquisição de novas habilidades. Além disso, as outras crianças são estimuladas a desenvolverem o respeito pela diversidade e a conceberem a diferença não mais a partir de uma ótica negativa. Por fim, defende-se que em relação à aprendizagem, no contexto escolar, é fundamental o reconhecimento das especificidades de cada sujeito aprendente em seu desenvolvimento multifacetado, interesses, motivações, dentre outros, por parte da figura docente.

Para facilitar a leitura, o texto foi dividido em blocos, tendo esta introdução, uma fundamentação teórica, uma discussão sobre o método, uma discussão sobre os achados e por fim uma breve conclusão.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Marcos históricos e legais da inclusão

É importante enfatizar que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é resultante das lutas sociais organizadas pelas pessoas com deficiências e por seus apoiadores. É também verdadeiro que algumas dessas lutas desaguarão em conquistas expressas em leis favoráveis a esse grupo humano.

O movimento de pessoas com deficiência é um movimento global e não se trata de um movimento recente. Do ponto de vista internacional, vale frisar que anterior à Declaração de Salamanca (1994), um importante marco legal tem sido encontrado na Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem de 1948. E afunilando de modo específico, em se tratando dos Direitos da Pessoa com Deficiência Intelectual, merece destaque a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental, publicada em 1971.

No Brasil, pode-se considerar importante marco contemporâneo dessa luta/conquista a promulgação da Constituição Federal de 1988. A partir de então, com maior visibilidade, o Estado vem envidando esforços para incluir de modo mais concreto essa população. Dentro dessa lógica mais incluyente podemos considerar, por exemplo, entre outros destaques, a LDB (Brasil, 1996) e mais recente o Plano Viver Sem Limites (Brasil, 2011), e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Com a Constituição Federal de 1988 e com a Política Nacional de Inclusão instituída em 2007 as pessoas com necessidades educativas especiais passaram a ter seus direitos educacionais reconhecidos e assegurados por lei, o que implicou na possibilidade de alunos com deficiência estarem inseridos nas escolas de ensino regular, com acesso ao atendimento educacional especializado, ofertado pela mediação de profissionais capacitados teórica e metodologicamente para a educação inclusiva (Sampaio, 2017).

Em 2015, foi homologada a Lei nº 13.146, que institui a LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a qual estabelece, no artigo 28, a responsabilidade do poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (Brasil, 2015). Diferentemente das Convenções Internacionais, que são cartas de intenções, o texto da LBI institui práticas para todas as áreas de políticas públicas. A LBI se destina, também, a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos, visando à inclusão social e cidadania, dispostas no artigo 27. Sobre esses direitos, é possível destacar que:

Mais do que efetivação de direito à educação, o ensino regular, para ser de fato inclusivo precisa desenvolver práticas individualizadas e coletivas que podem ampliar o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos em situação de deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino, descrito no V parágrafo da LBI. (Brasil, 2015, p. 35).

É importante observar que, com base nos acordos internacionais firmados, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial no Brasil já vinham assinalando que a inclusão deveria ter sempre como implicação uma nova postura da escola regular, especialmente propondo estratégias de ensino, ações que promovessem a socialização do alunado com necessidades educativas especiais e práticas pedagógicas diferenciadas que atendessem a todos os alunos. Para isso era necessário que a escola capacitasse seus professores, preparando-os, e organizando-os, pois, a inclusão exigiria dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica (Brasil, 2001).

Também a política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva já tinha como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promoverem respostas às necessidades educacionais especiais (Brasil, 2008). Essa política apresentava uma perspectiva inclusiva na qual os estudantes com necessidades educacionais especiais deveriam ter acesso ao sistema regular de ensino, que, por sua vez, devia atender às necessidades específicas desses educandos a fim de garantir a sua participação e aprendizagem.

No que diz respeito à política de inclusão escolar, embora ela envolva também outros grupos, ela tem sido melhor compreendida pelos órgãos públicos como política de ensino direcionada às pessoas com deficiências. Esta compreensão, obviamente, também tem encontrado respaldo legal na Lei n. 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e mais recentemente na Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

A participação da criança com deficiência na escola tem sido reconhecida como um direito (Brasil, 1996). No entanto, para seu acesso de modo adequado ela depende, entre outros aspectos, da articulação entre profissionais, famílias e sociedade para o cumprimento de diretrizes

educacionais, destinação de recursos humanos e materiais e formação de profissionais habilitados para o enfrentamento dos diferentes desafios trazidos pela prática cotidiana do ensino.

2.2 A Pessoa com Deficiência Intelectual: aspectos conceituais

Dentro do grupo das pessoas com deficiências, vale destacar que a inclusão de crianças com deficiência intelectual na Educação em escolas regulares tem se apresentado como um grande desafio aos professores, pois estes se sentem despreparados para atender a essa demanda, realidade tão presente nos dias atuais. A persistência de estigmas negativos em relação à capacidade de aprendizagem dessas crianças gera dificuldades adicionais nos professores em relação ao seu processo de inclusão escolar. É como se o investimento educacional direcionado a essas crianças fosse desnecessário por não obter a resposta esperada. Aliás, entrevistando professores para sua pesquisa de mestrado, como observou por Fabrícia Silva (2011, p. 127): “Algumas falas nos levam a entender que a educação para crianças deficientes, ainda, é suposta como elemento caritativo, em que sentimentos de amor e proteção, por vezes são sobrepostos à tarefa educativa”.

Na proposta de inclusão o conceito de deficiência intelectual foi muitas vezes questionado e reelaborado, vale destacar que a conceituação atualmente mais empregada foi formulada originalmente American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD (2010). A referida associação, como mostraram Ke e Liu (2015, p. 2): “[...] descreve a DI como caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expressas em habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade”. Essa conceituação também tem sido difundida pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DMS (2013).

Com relação aos critérios diagnósticos uma das principais modificações promovidas pelo DMS-V foi eleger como o principal parâmetro para avaliar a gravidade do quadro a maneira como o sujeito responde aos desafios da vida. De acordo com Alles, Castro, Menezes e Dickel, (2019), a análise do prejuízo nas habilidades adaptativas permite traçar um plano educacional individualizado que considere as necessidades de suporte da pessoa com Deficiência intelectual.

Déficit em funções intelectuais como raciocínio, solução de problema, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e pela

experiência confirmados tanto pela avaliação clínica como nos testes de inteligência padronizados e individualizados (p,33).

A mudança de paradigma na avaliação da gravidade da deficiência intelectual, ao deixar de se pautar nos resultados tradicionais das medidas de QI – Quociente de Inteligência, reconheceu que cada nível de gravidade irá necessitar de sistemas de apoio para realizar suas atividades. A dita mudança reconhece que o sujeito é constituído pelas contingências ambientais e que suas possibilidades de desenvolvimento não são determinadas apenas por elementos biológicos, mas pelo acesso a oportunidades sociais, econômicas, culturais e acadêmicas diferentes.

2.3 O aporte de Vigotsky para a inclusão

Do que se pode observar a proposta da inclusão e a nova conceituação a respeito da deficiência intelectual podem dialogar com Vigotsky e sua teoria. Entende-se que esta perspectiva está em consonância com a visão de Vigotsky, o qual desde seus primeiros trabalhos (Vigotsky, 1997a, p. 158) fala que os organismos e o meio ambiente não podem ser entendidos como “coisas” independentemente existentes, fora de seus trançados vínculos e relacionamentos. Ao postular que o ambiente, especialmente o social, é uma influência sistemática e poderosa no desenvolvimento, Vigotsky qualifica enfatiza que o papel da pessoa não pode ser negligenciado. Para ele, a pessoa faz parte do ambiente social, ela não se constitui como ser isolado. Assim, quando ela age no ambiente, o ambiente também atua sobre ela de modo recíproco. O autor conclui que “tudo isso nos dá o direito de falar do organismo [pessoa] apenas em interação com o ambiente” (1997a, p. 159).

As reflexões de Vigotsky sobre a educação da pessoa com deficiência, embora tecidas em um contexto histórico e cultural completamente distintos do mundo contemporâneo, trazem à tona pistas concretas para a implementação de experiências educacionais que favoreçam a autonomia e a cidadania das pessoas com deficiência. Pois a sua visão de deficiência vai muito além da definição biológica e considera o contexto social imprescindível para o desenvolvimento ou não da criança.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP de Vigotsky apresenta a importância da atuação do professor, o qual deve mediar a passagem do nível real para um nível potencial de desenvolvimento da criança. O referido autor observa que há no desenvolvimento infantil desafios que a criança consegue resolver sozinha e há situações que ela somente consegue sob a orientação de adultos, ou com a colaboração dos seus pares. A ZDP é, portanto, tudo o que a criança pode adquirir em termos habilidades intelectuais quando lhe é dado o suporte educacional devido.

“A divisão entre o já alcançado pela criança (nível atual de desenvolvimento) e suas possibilidades, potenciais (zona de desenvolvimento proximal) foi excepcionalmente proveitoso na compreensão da interconexão entre ensino e desenvolvimento, o ensino não deve se basear no que a criança já alcançou; Quanto aos processos em andamento, ainda não consolidados” (Vigotsky, 1997, p. 360).

Para Vigotsky (1997) no período em que a criança começa a desenvolver a linguagem ocorre um salto qualitativo em seu desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento do pensamento e o desenvolvimento da linguagem não surgem do estágio biológico para o histórico social de modo linear. Nesse processo, se torna necessário à mediação do outro mais experiente, que ajuda a criança a se apropriar dos signos que são os mediadores culturais necessários para essa significativa passagem.

2.4 A Pessoa com Deficiência Intelectual e a escola.

Há anos as crianças com limitações intelectuais de tipos leves, moderados ou severos vêm considerada incapaz de aprender, necessitando apenas de cuidado e proteção. A persistência desses estigmas em relação à capacidade de aprendizagem dessas crianças tem gerado e alimentado uma resistência de alguns professores em relação ao seu processo de inclusão escolar (Alles, Castro, Menezes & Dickel, 2019). Assim, faz-se necessário que se instrumentalize os professores acerca do processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, abordando possibilidades de adaptações curriculares, elaboração de provas, estratégias pedagógicas para estimular a aquisição de pensamentos mais sofisticados e a apropriação do conhecimento.

O que se observa é que a partir do momento em que o sistema educacional proporciona a oportunidade de crianças e adolescentes em idade escolar frequentarem a escola regular, estas se defrontam com a questão do currículo a ser cumprido, o que é, sem dúvida, um desafio aos educadores que atuam junto a esta população. De certa forma tem prevalecido a visão de que a criança deverá se adaptar à escola e não o contrário. A proposta da inclusão escolar traz em seu cerne a flexibilidade, no sentido de a instituição educacional ter que se adequar para possibilitar uma efetiva inclusão pedagógica e social.

O movimento pela inclusão abrange várias ações culturais, pedagógicas, sociais e políticas, buscando o direito de todos os alunos no que tange ao aprender, participar e estar juntos, sem nenhum tipo de exclusão. A educação inclusiva faz parte de um paradigma educacional que se

fundamenta na concepção dos direitos humanos, que luta pela igualdade, e que avança em relação ao ideal de justiça nas circunstâncias que revelam exclusão dentro ou fora da instituição escolar.

De acordo com Ribeiro (2017, p.35): “A inclusão só será efetivada, a partir do momento que a escola, associada aos programas de formação, modifiquem sua maneira de ver o “diferente”, assumindo que as diferenças humanas são normais”. Nesse sentido, sabendo que essas mudanças serão efetivadas de fato nas escolas, a partir da forma como os profissionais percebem e encaram a inclusão nas escolas regulares de crianças com deficiência intelectual, os resultados objetivarão em conhecer o conceito de educação inclusiva e relacionar os avanços da Neurociência, para um melhor avanço de práticas pedagógicas que garantam de fato a aprendizagem das crianças com deficiência intelectual.

Na inclusão de alunos com deficiência no ensino comum, os professores evidenciam dificuldades com esse processo, enfrentando desafios como a falta de formação voltada à inclusão, as salas de aula numerosas, a falta de tempo para o atendimento individualizado desses alunos e a sensação de que se faz o que é possível diante da realidade vivenciada.

Dentre os principais desafios educacionais dos sujeitos em situação de deficiência intelectual temos o de se inserirem na lógica escolar do conhecimento, predispondo-se a participar interessadamente e a lidar com a condição humana de ensinante-aprendente. Segundo Vigotsky (2001), a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber, do conhecimento. Todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles.

3. MÉTODO

Para esta pesquisa adotou-se a abordagem qualitativa, tomando-se como base o método estudos de caso. Como foi mostrado por Ventura (2007, p. 384): “(...) o estudo de caso como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais”. Mesmo que possa se adaptar a qualquer campo de investigação, para Andrade et al. (2017, p. 02): “Na área educacional, por exemplo, o estudo de caso pode ser utilizado como uma abordagem didática para problematizar uma situação a fim de aproximar a teoria e a prática”. Ainda segundo Goode e Hatt (1979), o estudo de caso é um meio de organizar os dados, preservando do objeto estudado o seu caráter unitário. Considera a

unidade como um todo, incluindo o seu desenvolvimento (pessoa, família, conjunto de relações ou processos etc.).

Como técnica de coletas de dados, além da observação direta, os dados foram também coletados através de visitas e de entrevistas semiestruturadas. As visitas foram realizadas à referida sala, a qual continha duas crianças com Deficiência Intelectual. Essa atividade foi feita antes da avaliação sobre aquisição da leitura e da escrita, objetivando observar e registrar rotina, interesses, mediadores de aprendizagem, destrezas, limites etc. Buscou-se também compreender em que medida tais especificidades eram acolhidas ou não no espaço da mediação pedagógica. As entrevistas semiestruturadas realizadas buscou coletar informações a respeito dos sujeitos, de as suas experiências sociais e culturais, compartilhadas com outras pessoas de seu ambiente (Freitas, 2010). Foram também feitas entrevistas com cada professora, as quais foram aplicadas na escola, em três encontros, já que cada entrevista foi distribuída em módulos. De acordo com May (2004) a entrevista semiestruturada permite que as pessoas respondam mais nos seus próprios termos, do que as entrevistas padronizadas, mas ainda fornecem uma estrutura maior de compatibilidade do que nas entrevistas focalizadas. As entrevistas tratavam de temas como a formação do professor, o cotidiano e as rotinas em sala de aula bem como as estratégias de ensino que utilizava para trabalhar com todos os alunos, assim como os apoios que recebia na escola para o desenvolvimento de sua atividade docente.

O estudo foi realizado no período de outubro a dezembro de 2019. Situou-se em uma escola pública de uma cidade do interior da Paraíba, no Nordeste do Brasil, no espaço urbano, que oferta Educação Infantil e anos iniciais. Em 2019 havia um número significativo de 200 alunos, nos turnos da manhã e tarde. A estrutura da escola era composta por cinco salas de aula, um laboratório de informática, uma secretaria/direção, uma cozinha, três banheiros e um pátio interno. No perfil das famílias da referida escola, a renda era considerada baixa. A gestão escolar era composta por duas diretoras, e a coordenação pedagógica era formada por uma coordenadora nos turnos da manhã e tarde. Nessa Escola o quadro docente era formado por doze profissionais. Com relação ao nível de qualificação, esse dado não foi informado pela direção da escola.

A partir dos instrumentos, foram caracterizadas a professoras e a cuidadora, mediadoras do processo de ensino-aprendizagem, considerando-se a identificação do percurso formativo inicial, atuação na escola e na mediação de leitura e escrita com os indivíduos com Deficiência Intelectual no contexto da educação. A professora entrevistada, concluiu Licenciatura em Pedagogia numa

universidade pública, tendo realizado Especialização em Ensino e Aprendizagem no município do interior paraibano. Ela tinha 29 anos de atuação e estava na sala de aula do 1º ano, com uma turma de dezenove alunos, sendo 02 alunos com DI. A cuidadora da escola havia concluído o curso superior em Pedagogia numa universidade pública, e estava iniciando sua carreira no apoio à pessoa com deficiência.

Vale salientar que as crianças, sujeitos da pesquisa, além da deficiência intelectual apresentam múltiplas deficiências, com comprometimento físico e motor, que requer ainda mais cuidado. O conceito de deficiência múltipla varia entre os estudiosos. Na Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994, p.15) a deficiência múltipla é definida como: “associação, no mesmo indivíduo de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditivo-física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa”. Esse conceito de deficiência múltipla é referendado pelo Decreto n.3.298/99 que define a categoria como “associação de duas ou mais deficiências” (art.4, V). Implica uma gama extensa de associação de deficiências que podem variar conforme o número, a natureza, a intensidade e a abrangência das deficiências associadas e o efeito dos comprometimentos decorrentes, no nível funcional. Para outros autores, a deficiência múltipla seria “a ocorrência de apenas uma deficiência, cuja gravidade acarreta consequências em outras áreas” (Brasil, 2000, p. 47).

Embora, tenha-se deixado claro trata-se de sujeitos com deficiência múltiplas, nesse artigo o foco recairá apenas na deficiência intelectual, buscando discutir o que a influência em seu desenvolvimento e aprendizagem.

Quanto aos critérios de seleção da turma e da professora e da cuidadora mencionam-se os seguintes elementos: o acolhimento da gestão, da professora, o interesse pela pesquisa, a disponibilidade das professoras em participarem, a formação da docente em Pedagogia, e o trabalho com alunos com Deficiência Intelectual.

A análise dos dados envolveu a transcrição das entrevistas, e análise dos modos de participação social e o processo de ensino-aprendizagem de cada criança relatados pelas entrevistadas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa seção, analisaremos a partir da perspectiva sócio-histórica alguns momentos do processo ensino-aprendizagem captados com cada sujeito, a partir da entrevista e das observações,

ênfatizando o papel da mediação pedagógica no processo de inclusão escolar de sujeitos com deficiência intelectual, considerando a relevante importância que o contexto sociocultural tem na constituição dos sujeitos.

Dentre muitas barreiras citadas pela professora, houve destaque para as habilidades que precisava desenvolver em relação aos alunos com deficiência e a falta de espaço para o atendimento individual. A cuidadora da Escola informou que mesmo tendo concluído o curso superior em Pedagogia numa universidade pública, não havia tido experiência como cuidadora.

Em relação à mediação da leitura, a professora ressaltava que fazia atividades diferenciadas, leitura com atividades lúdicas e usava material concreto. Na maioria das vezes, a cuidadora fazia a mediação com o aluno com Deficiência Intelectual. A leitura era feita de forma coletiva e também entre os alunos, mostrando ilustrações para mediar esse processo. Destaca-se, pelo discurso da professora, que sua atuação na mediação da leitura e escrita, direcionada ao aluno com deficiência, era um desafio, e seu objetivo principal seria “despertar no aluno o desejo de aprender e assim desenvolver estratégias para melhor atender as necessidades do mesmo”.

Além disso, essa professora ressaltava que utilizou objetos de interesse do aluno, relacionados aos jogos de agrupar figuras e manuseio de materiais concretos. Na sua metodologia, primeiro havia a leitura coletiva e depois individual, para aprimoramento do vocabulário e percepção auditiva e visual.

Outro aspecto a ser analisado pautado nas falas das professoras e nos dados registrados é o processo de interação social das crianças com deficiência intelectual e seus pares, atente-se abaixo às situações observadas, presentes também na fala da professora.

“Ao iniciar o ano letivo confesso que fiquei bastante preocupada por não saber como os outros colegas iriam se comportar diante dos mesmos com tais “dificuldades” ou limitações apesar de a maioria deles no ano anterior terem estudado na mesma sala, mas para mim era algo novo. Porém logo percebi que os mesmos não os olharam com indiferença, pena ou julgamento de incapacitados de assimilar conhecimentos ou de participar das brincadeiras. O que se entende é que o amor e a empatia contribuem para esse processo de inclusão. (Professora)”. É importante destacar o quanto essas estas interações podem ser benéficas.

Para Sarmiento (2004, p. 22), a “interatividade entre criança-criança e criança-adulto permite que a criança aproprie, reinvente e reproduza o mundo que a rodeia”.

Foi possível observar que Beatriz, mesmo sendo cadeirante, participava da maioria das brincadeiras com seus coleguinhas, até corria de joelhos no chão; no entanto, não participava dos eventos escolares por motivos religiosos. João também interagiu, brincava, corria e participava dos eventos escolares. Foi percebido que o seu grupo de colegas compreendem suas dificuldades e que tipo de brincadeiras são adequadas para ambos.

Verificou-se então que a interação era muito 'boa' e sem nenhum tipo de discriminação nas atividades propostas em grupo ou individual. Sabe-se que o processo de interação com a criança acontece na família, com amigos, adultos e outras crianças, mas na escola há que se destacar a importância de uma interação mediada pela ação intencional por meio do planejamento (Vigotsky, 2003).

Com relação ao processo de aprendizagem das crianças observadas, ambos apresentam dificuldades na aquisição da leitura e da escrita. Beatriz assimila melhor as atividades propostas em sala de aula, mas é bastante lenta. Além disso, apresenta uma ausência de motivação em realizar as atividades, prejudicando seu avanço. Enquanto João apresenta maiores dificuldades e entende-se que é o problema neurológico que dificulta o seu aprendizado, além do comprometimento motor que o impede de segurar o lápis com firmeza, sendo que até para fazer uma pintura sente dificuldades.

Foi observado que o lápis não apresentava nenhuma adaptação que facilitasse o seu manuseio, o que sinaliza como o acesso a dispositivos assistivos simples poderia contribuir para o seu processo de aprendizagem. Este é um exemplo de como o ambiente tem um impacto sob a vivência e extensão da deficiência. Em concordância com o entendimento de Vigotsky (1997), a deficiência é reflexo da interação entre fatores biológicos e ambientais.

Conforme Alles, Castro, Menezes e Dicket, (2019), tradicionalmente muitos educadores acreditam que os alunos com DI, esquecem muito o que é ensinado, e também associam a DI como fator impeditivo para a aprendizagem. Apesar de fazerem importantes críticas à estrutura organizacional da escola, da Secretaria de Educação e aos entraves postos no processo de inclusão (por exemplo, da falta de supervisão para o trabalho com alunos com deficiência), constatou-se pouco envolvimento dos profissionais com a necessidade de um trabalho pedagógico voltado para os sujeitos com deficiência. Eles próprios reconheceram a falta de conhecimentos e habilidades para os desafios colocados no trabalho com estes sujeitos.

No que se refere às avaliações, em sala de aula esta é feita continuamente, valorizando a evolução do aluno ao longo do ano letivo. Há também as avaliações dos programas mais alfabetização e Soma PB, as quais são atividades escritas para medir os conhecimentos do aluno, mas sem nenhuma adaptação.

Embora haja muitas dificuldades ao longo do ano letivo, foi possível constatar que houve avanços. Nota-se que, apesar de João apresentar dificuldades, o mesmo tem melhorado bastante, especialmente na escrita do nome e de alguns numerais. Saliente-se que desde o mês de julho do ano 2019, há uma cuidadora pedagoga em sala de aula que auxilia tanto ao João quanto à Beatriz em suas atividades.

As atividades de João e Beatriz, na maioria das vezes, são diferenciadas das atividades dos demais, tanto na forma quanto no conteúdo. No que se refere ao conteúdo, é necessário observar que muitas vezes este não tem relação nenhuma com o que está sendo trabalhado em sala, sendo muitas vezes atividades repetitivas. É importante ressaltar que a adaptação das atividades é interessante, entretanto, essas atividades devem estar em consonância com o conteúdo trabalhado, sendo repassada talvez de forma mais atrativa e simplificada para facilitar a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. De acordo com a definição de Vigotsky (1984), os instrumentos de avaliação padronizados avaliam o nível de desenvolvimento real de uma pessoa, mas não permitem identificar exemplos de habilidades ainda em desenvolvimento.

Ao observar essas crianças por um tempo, foi possível identificar algumas habilidades relacionadas aos conhecimentos escolares, incluindo atenção, memória, compreensão e expressão verbal, bem como envolvimento na tarefa por períodos de tempo consideráveis, e modos de participação social apropriados a diferentes contextos. A presença dessas habilidades, mesmo que não mantidas para todas as tarefas, sugere pistas para o planejamento pedagógico e organização de serviços. Contudo, a professora entrevistada afirma: “Eu nem acho que dá para fazer uma adaptação curricular para ele (aluno), ele está muito abaixo do normal, não escreve nem o nome, o nível dele é muito baixo, só está nessa sala porque é inclusão mesmo”.

Na escola, a professora parece esperar muito da cuidadora que acompanha essas crianças e dos atendimentos que os mesmos recebem em outra cidade. Porém, devido a esse deslocamento o Atendimento Educacional Especializado não acontece de forma correta. Merece destaque que conforme a Resolução SE nº 11/2008 alterada pela Resolução SE nº 31/2008, o professor do atendimento especializado precisa trabalhar de forma colaborativa com os professores do ensino

comum, oferecendo-lhes suporte e orientando-os no desenvolvimento das estratégias metodológicas que contemplem as necessidades específicas desses alunos tendo em vista o suporte à sua inclusão educacional.

Levando em consideração que cada criança é um ser único, progride em seu próprio desenvolvimento diferenciado, individual, as crianças com Deficiência Intelectual necessitam de um apoio pedagógico diferenciado. Para Vigotsky (1997), há potencialidade e capacidade nas pessoas com deficiência, mas para que estas possam desenvolver suas capacidades e potencialidades é necessário que lhes sejam oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas. A discussão de Vigotski nessa área continua sendo hoje referência principal para muitas investigações dentro da abordagem histórico-cultural, afirmando que qualquer deficiência e/ou transtorno necessitam de apoio pedagógico, de atenção.

Está claro que, em alguma medida, os dados revelaram uma preocupação docente com a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual. Porém, de modo geral as práticas pedagógicas eram centradas em conhecimentos básicos como pintura, recorte, colagem e cópias, compondo as chamadas atividades de “prontidão”. Ou seja, atividades que visam à preparação do aluno para o processo de alfabetização, compreendido como o domínio da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, como tem sido discutido no decorrer deste artigo, para que a inclusão aconteça de fato, faz-se necessário compreender e verificar a dificuldade apresentada por cada criança com deficiência, focando nas habilidades e potencialidades e não necessariamente na deficiência, tentando assim minimizar as dificuldades de aprendizagem apresentadas por ela.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse estudo ressalta-se que as reflexões aqui feitas apontam para a existência de um longo caminho a ser percorrido, tanto pela sociedade quanto pela educação. Muito se foi feito, historicamente, mas muito há que ser ainda construído.

Para incluir crianças com deficiência intelectual é importante considerar que um diferencial em seu processo de ensino-aprendizagem é saber conhecer e respeitar seu ritmo de desenvolvimento, criando estratégias de acordo com suas possibilidades e níveis de desenvolvimento, favorecendo assim, diferentes oportunidades no desenvolvimento intelectual de cada criança em particular.

Para uma real inclusão é necessário que a escola tenha acessibilidade, formação dos profissionais, atendimento educacional especializado (AEE), flexibilidade curricular, trabalho colaborativo entre os docentes das turmas comuns e os da Educação Especial. Não basta garantir a socialização do aluno. É importante garantir a presença, participação e construção de conhecimento.

Reconhece-se o empenho da instituição observada no que diz respeito à sua preocupação em atender as necessidades imediatas dos alunos, em fornecer uma excelente estrutura para os mesmos. Contudo, para que a pessoa com deficiência intelectual seja tratada como um sujeito ativo e participante na construção de sua própria história, o seu processo de ensino-aprendizagem configura-se talvez como maior desafio para docentes, para a escola e também para a própria sociedade. Para ser inclusiva, a sociedade como um todo precisa superar ideias e valores construídos historicamente, alguns dos quais estão impregnados de preconceitos, criando barreiras para o pleno desenvolvimento desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

- Alles, E. P., Castro, S. F., Menezes, E. C. P., & Dickel, C. A. G. (2019, julho, setembro). (Re)Significações no Processo de Avaliação do Sujeito Jovem e Adulto com Deficiência Intelectual. *Rev. bras. educ. espec.* 25(3) p.12.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V)*. (5a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Andrade, S. R., Ruoff, A. B., Piccoli, T., Schmitt, M. D., Ferreira, A., & Xavier, A. C. A. (2017). O estudo de caso como método de pesquisa em enfermagem: uma revisão integrativa. *Texto Contexto Enferm*, 26(4), 2-12. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072017005360016>
- Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília de 1988. [Constituição da República Federativa do Brasil \(senado.leg.br\)](http://www.senado.gov.br/legislacao/constituicao)
- Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n.017/2001. Ministério da Educação. 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. [Livro \(mec.gov.br\)](http://www.mec.gov.br/cebs/017/017001.pdf)
- Declaração de Salamanca. (1994, 7 e 10 junho). Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. [Microsoft Word - Documento3 \(mec.gov.br\)](http://www.unesco.org/education/salmanca)
- Decreto 7.612 de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>

Decreto Legislativo n 186/2008, de 09 de julho de 2008. Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência. ONU. [DLG-186-2008 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/DLG-186-2008)

Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, de 07 de janeiro de 2008. entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Política Nacional de Educação Especial. [EDUCAO INCLUSIVA: POLITICA NACIONAL DE EDUCAO ESPECIAL \(mec.gov.br\)](http://www.mec.gov.br/educacao_inclusiva)

Freitas, M. T. A. (2010) *Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural*. RAMOS, B. S. (Orgs.). *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF. Brasil.

Goode W. J, & Hatt P. K. (1979). *Métodos em pesquisa social*. (5a ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Ke, X., Liu, J., Silva, F. D., Soares, I. F. Z. & Cavalcante, R. R. V. (2015) *International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions*.

Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de [Art. 47 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96 \(jusbrasil.com.br\)](http://www.jusbrasil.com.br/artigo/47-da-lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96)

Lopes, M., & Fabris, E. (2013) *Inclusão e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

May, Tim. (2004) *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed.

Ribeiro, R. B. de A. & Lucena, R. de F. (2017). Quebrando barreiras: o intercruzamento entre a formação continuada e a inclusão escolar no atendimento Educacional Especializado (AEE). *Rev. Incl. Num. Especial*, (ISSN 0719-4706), 27-40.

Sampaio, L. F. (2017) *Educação inclusiva: uma proposta de ação na licenciatura em Química*. (Dissertação de Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) Universidade de Brasília, Brasília. Brasil.

Resolução SE Nº 11, de 31 de janeiro de 2008. *Resolução SE nº 31*. Recuperado de [Resolução SE n.º 11/2008 \(edunet.sp.gov.br\)](http://www.edunet.sp.gov.br/resolucao-se-n-11-2008)

Sarmiento, M. J. (2004). *As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade*. In M. J. Sarmiento, & A. B. Cerisara. *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Universidade do Amazonas, Porto: ASA. Brasil.

- Silva, F. G. da. (2011) *Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento intelectual especializado (AEE) em discussão*. [Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Ceará, UECE, Fortaleza. Brasil].
- Ventura, M. M. (2007). O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. *Rev. SOCERJ*. 20(5), 383-386.
- Vygotsky, L. S. (1997/2001). *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes. Pensamento e linguagem.
- Vygotsky, L. S. (1979/1984). *Pensamento e linguagem*. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto. A formação social da mente. Trad. J. C. Neto, L. S. M. Barreto, & S. C. Afeche. São Paulo, Livraria Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica – edição comentada*. Guillermo Blanck (Org.). Trad. C. Schilling. Porto Alegre: Artmed.