



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MAYARA ROBERTA MONTEIRO DA SILVA

**O PAPEL DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL EM UMA SALA REGULAR DA REDE PÚBLICA
DE ENSINO**

JOÃO PESSOA- PB

2017

MAYARA ROBERTA MONTEIRO DA SILVA

**O PAPEL DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UMA SALA REGULAR DA REDE PÚBLICA
DE ENSINO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Esp. Isolda Ayres Viana Ramos

JOÃO PESSOA- PB

2017

S586p Silva, Mayara Roberta Monteiro da.

O papel do professor na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual em uma sala regular na rede pública de ensino / Mayara Roberta Monteiro da Silva. – João Pessoa: UFPB, 2017.

52 f.

Orientadora: Isolda Ayres Viana Ramos
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) –
Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Deficiência intelectual. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Métodos de alfabetização. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 37-051(043.2)

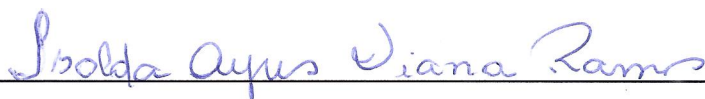
MAYARA ROBERTA MONTEIRO DA SILVA

**O PAPEL DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UMA SALA REGULAR DA REDE PÚBLICA
DE ENSINO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba, em
cumprimento às exigências para a
obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

APROVADO EM: 05/12/14

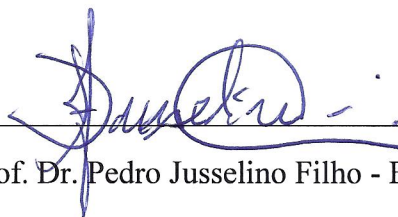
Banca examinadora



Prof^a Esp. Isolda Ayres Viana Ramos - Orientadora



Prof.^a Dra. Walkíria Pinto de Carvalho - Examinadora



Prof. Dr. Pedro Jusselino Filho - Examinador

Dedico

A minha família que tanto me apoiou em momentos mais difíceis e me
impulsionou a realizá-lo.

A meu marido, Rafael.

A minha orientadora, Isolda.

A quem, de uma forma ou de outra, faz parte do meu existir.

Aos alunos com deficiência. Tenho esperança e empenho de uma sociedade mais justa!

Agradeço

A Deus, que me faz trilhar mais um sonho realizado.

À Rafael, por sempre estar ao meu lado, me dando mais forças para alcançar os meus objetivos em minha jornada.

À Professora Walkíria, pelo seu comprometimento com a docência, acolhimento, amorosidade, autenticidade e profissionalismo.

Ao Professor Pedro Jusselino, pela atenção e disponibilidade em suas aulas.

À Professora Isolda, pela sabedoria, acolhimento e atenção com que me orientou durante a realização desse trabalho.

A verdadeira deficiência é aquela que prende o ser humano por dentro e não por fora, pois até os incapacitados de andar podem ser livres para voar.

Thaís Moraes

RESUMO

O presente estudo com o tema “O papel do professor na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual em uma sala regular de ensino”, teve por objetivo compreender como se dá a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual em uma sala regular de ensino. Arelada a isso, procuramos acompanhar os caminhos trilhados pela professora na sua prática pedagógica executando um trabalho efetivo nesse contexto, fazer leituras sobre a temática, analisar as indicações dadas pelos estudiosos com relação às metodologias de ensino que poderão favorecer a aprendizagem desses alunos, verificar na escola, durante o período dos estágios, que materiais eram disponibilizados para a professora exercer o seu trabalho, e que apoio recebia da equipe pedagógica da escola. Ancorada pelo estudo dos teóricos da área, numa perspectiva de detectar as ações didático-pedagógicas que poderão facilitar a superação das dificuldades que afetam a aprendizagem dos alunos, provocadas pela deficiência nas suas limitações cognitivas, também procuramos nos aproximar de métodos e técnicas de alfabetização apropriados para facilitar os processos de ensino e aprendizagem, numa perspectiva de futuramente ter condições de usá-los pela constatação de que há total possibilidade de através deles, produzir a interação destes alunos em sala de aula de ensino regular, não só com os colegas mas através dos processos de alfabetização. A pesquisa se desenvolveu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Flávio Ribeiro Coutinho, no município de Bayeux e os dados obtidos foram coletados junto a uma professora que trabalha numa sala regular e com dois alunos com deficiência intelectual. Concluímos que algumas ações educacionais deverão ser implementadas a partir do momento da formação inicial, seguindo em direção da formação continuada, para que ocorra efetivamente a inclusão de alunos com deficiência intelectual.

Palavras chaves: Deficiência intelectual. Ensino e aprendizagem. Métodos de alfabetização.

ABSTRACT

The present study with the theme "The role of the teacher in the learning of students with intellectual disabilities in a regular classroom", aimed to understand how the learning of students with intellectual disabilities in a regular classroom. Linked to this, we seek to follow the paths taken by the teacher in her pedagogical practice, performing an effective work in this context, reading about the subject, analyzing the indications given by the students with respect to the teaching methodologies that may favor the learning of these students, during the internship period, what materials were made available for the teacher to carry out her work, and what support she received from the school's pedagogical team. Anchored by the study of area theoreticians, in order to detect the didactic-pedagogical actions that may facilitate the overcoming of the difficulties that affect the students' learning, caused by the deficiency in their cognitive limitations, we also try to approach appropriate methods and literacy techniques in order to facilitate the teaching and learning processes, with a view to being able to use them in the future, through the realization that there is a total possibility of them, to produce the interaction of these students in the regular classroom, not only with their colleagues but through of literacy processes. The research was carried out at the Flávio Ribeiro Coutinho Municipal School, in the municipality of Bayeux, and the data obtained were collected from a teacher who works in a regular classroom and with two students with intellectual disabilities. We conclude that some educational actions should be implemented from the moment of initial formation, moving towards continuing education, in order to effectively include the inclusion of students with intellectual disabilities.

Keywords: Intellectual deficiency. Teaching and learning. Literacy methods.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PERCURSO HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	13
2.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	21
2.2 ENSINO E APRENDIZAGEM	25
2.3 CORRENTES PEDAGÓGICAS.....	29
2.4 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	31
2.5 FORMAÇÃO DOCENTE.....	35
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	36
3.1 LOCAL DA PESQUISA	36
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA	37
3.3 TIPO DE PESQUISA.....	38
3.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA	39
3.5 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	39
4 CONCLUSÃO.....	48
REFERÊNCIAS	49
APÊNDICE	52

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema da pesquisa “O papel do professor na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual em uma sala regular da rede pública de ensino” decorreu do contato durante os estágios supervisionados do Curso de Licenciatura em Pedagogia, com alunos com deficiência intelectual e do desejo de entender as implicações no seu processo de aprendizagem, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Flávio Ribeiro Coutinho, localizado no Município de Bayeux (PB), e foi o motivo inicial de inquietações ao presenciar durante a prática das disciplinas de Estágio Supervisionado, a existência de alunos com deficiência intelectual em meio a uma sala de aula de ensino regular. Diante da complexidade da situação, por entender que alunos com deficiência intelectual necessitam de formas diferenciadas de receber ensino, como o professor deve se preparar para atuar de forma a facilitar a compreensão dos conteúdos a serem aprendidos?

E a partir dessa indagação, o presente trabalho objetivou compreender o papel do professor frente à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Para tal, foram feitos estudos no sentido de percorrer o caminho traçado pelos teóricos na busca de uma explicação sobre a superação das dificuldades desses alunos com limitações cognitivas, assim como tentar aproximar-se da importância de métodos e técnicas da docência que facilitem os processos de aprendizagem, passando pelas discussões sobre estratégias que possibilitem a interação destes alunos em sala de aula de ensino regular e como entender os processos de alfabetização desse ensino.

Apesar da Constituição Federal de 1988 ter assegurado a igualdade de todos perante a Lei, as pessoas deficientes para serem contempladas com o direito a essa garantia constitucional, necessitaram de mobilização de alguns movimentos sociais. A partir daí, a escola teve que oferecer condições específicas para atender a esses novos alunos que estavam alijados de qualquer participação na construção da sociedade e percebê-los como um agente e não, como uma pessoa que vive completamente fora da realidade.

O texto está apresentado em tópicos, iniciando com o percurso histórico da deficiência intelectual, em seguida aborda o ensino e aprendizagem, as correntes pedagógicas, os métodos de alfabetização, os conceitos de deficiência intelectual e, por fim, a formação docente.

A metodologia utilizada nessa pesquisa de cunho qualitativo e descritivo com um estudo de caso teve como ponto de partida, a coleta de dados através de um questionário aplicado comum a professora de alfabetização, do 2º ano, em uma sala regular de ensino dos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que possui dois alunos com deficiência intelectual com seus respectivos laudos médicos.

Entendendo que a aprendizagem de crianças com deficiência intelectual é um desafio para o professor, exige dele uma postura crítica e responsável diante de uma realidade social e educacional que é mais propícia a deixá-las em segundo plano. Durante muito tempo os alunos com deficiência intelectual, que frequentavam a escola, recebiam a educação formal em escolas apropriadas para tal, e quando não, em salas separadas, porque havia o entendimento de que eles atrapalhavam o ensino que era direcionado apenas para os alunos normais.

Atualmente, há uma preocupação em oferecer uma educação que inclua esses alunos, através de mudança na forma de atendimento a todos eles, como se fossem iguais nas suas capacidades de aprender, mas com ênfase mais no discurso a favor da igualdade, e menos de práticas pedagógicas que possam favorecer o desenvolvimento da aprendizagem.

A Declaração de Salamanca, ao afirmar que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições intelectuais, coloca a escola como um espaço privilegiado de construção do conhecimento historicamente construído para que o processo inclusivo de fato, modificando, portanto, as construções de preconceito tão arraigado a nossa cultura. Estudos recentes apontam para o fato de que houve um movimento crescente no número de alunos com deficiência intelectual em escolas da rede pública, no ensino fundamental, decrescendo o número deles à medida que aumenta o nível de escolaridade.

Esperamos que este Trabalho de Conclusão de Curso contribua para o entendimento da problemática que cerca a situação e provoque, no leitor, o desejo de trilhar por esse caminho, na perspectiva de uma prática docente que causará imenso prazer.

2 PERCURSO HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Iniciaremos nosso trabalho fazendo um percurso histórico sobre a deficiência intelectual, por acharmos importante ter conhecimento do caminho que foi percorrido até a presente data.

Durante o decorrer dos tempos a relação da sociedade com as pessoas com deficiência foi se modificando historicamente, tanto filosoficamente quanto através das práticas. Ressaltam Garghetti et al. (2013, p.105) que “Ao se buscar dados sobre o tipo de tratamento dado às pessoas com deficiência na Idade Antiga e na Idade Média, descobre-se que pouco se sabe. A maior parte das informações proveram de passagens encontradas na literatura grega e romana, na Bíblia, Talmud¹ e no Alcorão²”. Nos dois últimos, apresentavam à época força de lei porque controlava o comportamento das pessoas.

Na Roma Antiga, tanto os nobres como os plebeus tinham o consentimento para sacrificar os filhos que nasciam com algum tipo de deficiência. Do mesmo modo em Esparta, os bebês e as pessoas com deficiência eram lançados ao mar ou em precipícios, em florestas ou lançados no deserto. Em Atenas, influenciado por Aristóteles, que fora um filósofo grego, decretou juridicamente o tratamento dos desiguais de maneira igual constituindo-se uma injustiça em que os deficientes eram auxiliados e protegidos pela sociedade (GARCIA, 2013). Além do mais, a literatura na Bíblia trouxe a peregrinação de Jesus Cristo através dos Evangelhos relatados por quatro autores diferentes: Mateus, Marcos, Lucas e João. Neles, constam que Jesus realizou inúmeros milagres, notórios em tipos de deficiência físicas ou sensoriais (cegueira ou surdez) e doenças crônicas, tendo como foco enfatizar a compaixão de Jesus e seus discípulos para com os deficientes (PRADO, 2006).

Garghetti et al. (2013) dizem que a Idade Média, de 476 até 1453, nessa conjunção com o Cristianismo fortalecido em uma época que a situação foi modificada um pouco, se passou a ter a noção de que todos são filhos de Deus e possuidores de uma alma. A interpelação modificava de acordo com o grupo, do qual, alguns existiam como instrumento de caridade, outros sucediam a punição por serem apontados de possessão demoníaca e outros, até aquele momento, eram mortos. Portanto, a pessoa com deficiência era desprezível de enquadramento no arranjo social, político e econômico. Além do mais, não se tinha indícios peculiares ao amparo, à proteção, ao acolhimento dessas pessoas.

¹Talmud em hebraico significa estudo, é uma coletânea de livros sagrados dos judeus em um registro das discussões rabínicas (professores, mestre), pertinentes à lei, ética, costumes e história do judaísmo.

²Alcorão livro sagrado que contém o código religioso, moral e político dos muçulmanos.

Estudos registram a aversão diante do seguimento de rompimento dentro da igreja no qual surgiu Martinho Lutero, um grande líder vinculado aos membros do clero, que estabeleceu uma nova igreja, todavia não ocorreu nenhuma mudança de vínculo com a comunidade de deficiência. “Na realidade, a partir da Reforma Protestante dois sistemas político-religiosos passaram a coexistir, dominando por muito tempo o direcionamento da história da humanidade. Ambos concebiam a deficiência como fenômenos metafísicos, de natureza negativa, ligados à rejeição de Deus, através do pecado, ou à possessão demoníaca” (PESSOTTI, 1984 citado por GARGHETTI et al. 2013, p. 106).

Em vista disso, pelo menos teoricamente no início do século XVI trouxe a Revolução Burguesa para alterar a maneira religiosa de ver o homem e a sociedade, além de trazer o sistema de produção caracterizado como capitalismo mercantil. A esse panorama, houve uma nova alteração social trabalhista: de uma parte os donos dos meios de produção e por outro lado os operários, adepto ao aparecimento a uma nova classe, burguesia, formada por pequenos comerciantes. Portanto, o homem tinha um aspecto subjetivo, enigmático, e transforma-se e faz-se mais concreto, vindo a surgir novos ideais para a condição da deficiência, a partir da esfera de poder da medicina. Por conseguinte que a deficiência passou a intentar como produto de impedimentos naturais e uma característica do indivíduo. Uma vez que o deficiente era apontado e não produzia enfoque econômico, deslocando-se a ser cuidado pelos procedimentos da medicina como ociosos na época. Como tal, nessa época foi fundado o primeiro hospital de psiquiatria, bem como asilos e conventos serviam para enclausurar pessoas que mostravam comportamento afastado do padrão da sociedade (GARGHETTI et al. 2013).

De acordo com Garghetti et al. (2013) no século XVII, a sistematização com temas de sociedade, economia e tudo que considera a vivência cultural transferindo para o capitalismo comercial, consolida a maneira de produção capitalista e reforça a burguesia no poder. Essa conjuntura veio para justificar o conceito que ambos não eram iguais e como indisposição ao respeito às diferenças, usando para ratificar a desigualdade social. Desse modo, a educação agia no paradigma de ensino tradicional reconhecido pela igreja, foi a ser entregue juntamente pelo estado, através de fins explícitos como capacidade da mão de obra que se situava indispensável no renovado modo de produção. Nessa época, novas idéias vieram desenvolvidas, para tanto na esfera da medicina, como na filosofia e na educação. Diante da

deficiência, persistiu dominando o aspecto organicista³, orientada para indagação do reconhecimento de causas ambientais.

Nessa mesma ocasião, ocorreu uma oposição por um filósofo empirista chamado John Locke, que passa a justificar que o homem é uma “tabula rasa”⁴, a ser completada pela experiência. Esse teórico tem um panorama naturalista, com maior flexibilidade às limitações. Portanto, o deficiente pode ser preparado ou educado, para ter acesso a esses direitos. Contudo, não se havia benefícios para influência pública e para o dever da família, sendo inaproveitável para a lavoura e para o artesanato, e consumidor improdutivo da renda familiar, aonde o deficiente era arrastado e levado ao asilo (GARGHETTI et al. 2013).

Os estudiosos afirmavam que as doenças localizadas em espaços limitados com “faixa endêmica”⁵ passaram a ter locais especiais para abrigar as pessoas esperando que o problema fosse solucionado, tais como grandes hospitais, como o Bicêtre e o Salpêtrière, esses lugares abrigavam pessoas em isolamento e confinamento, pois eram apontados como incapacitados de viverem na sociedade, e eram separadas do meio social. À vista disso, a pessoa com deficiência na relação com a sociedade, deslocou-se como diferencial, onde a caracterização passou a ser feita por institucionalização, tratamento médico e busca de métodos de ensino.

De acordo com Garghetti et al. (2013) dizem que Esquirol⁶ imprimiu mudanças expressivas na psiquiatria de sua época, porque reconhecia causas hereditárias como responsáveis pela loucura. Publicou a escritura de Esquirol “Das doenças mentais” sob ascendência de Pinel⁷. Segundo a intenção de Esquirol, o idiota não era uma patologia, porém, em uma condição de capacidades intelectuais jamais se desenvolveriam, ou não conseguiriam evoluir-se suficientemente para que os saberes pertinentes à educação fossem obtidos. Além do mais, argumentava o impedimento para alterar essa condição de conhecimento.

Ressaltam Garghetti et al. (2013), que até o século XVIII a deficiência intelectual era confundida como doença, tudo estabelecido na ciência, além de indagações a respeito do tratamento que levavam uma melhoria para essa circunstância. Na medicina, essa época foi um período mais de adquirir o conhecimento e ato de tornar mais estável, em que ela tentava a

³ Organicismo é uma doutrina que relaciona, fazendo uma analogia, a sociedade com os organismos vivos, sendo as leis e as teorias biológicas aplicadas aos fatores sociais.

⁴ Tabula rasa é um termo latino que significa “tabula raspada”, e tem o sentido de “folha de papel branco”.

⁵ Endemia é manifestação de doença em determinada região limitada.

⁶ Jean-Étienne Dominique Esquirol foi um psiquiatra francês que caracterizava a demência (doença mental) e amência (deficiência mental), nos termos dele, o primeiro é louco, o segundo é idiota, além do mais, o termo de idiota deixa de ser considerada doença.

⁷ Philippe Pinel distinguia-se por considerações que os seres humanos que sofriam de perturbações mentais eram doentes; que tinha como necessidade de ser tratados como doente e não de modo violento. Além do mais, foi o primeiro médico a tentar descrever e dividir algumas perturbações mentais, demência precoce ou esquizofrenia.

busca de descobertas. Mas a deficiência intelectual continuava sendo estimada hereditária e incurável e, por esse motivo, a maioria das pessoas que exibiam essas características, eram isoladas em hospícios ou asilos.

Os autores mostram no século XIX a empreitada do médico Jean Itard, encarado como primeiro teórico de educação especial, quando as pessoas com deficiência intelectual passaram a ser consideradas susceptíveis de serem educadas. Seu grande estímulo se deu através de um serviço realizado para um menino chamado Victor de Aveyron, que foi diagnosticado pelo psiquiatra francês Philippe Pinel tal como sendo um idiota, sem expectativa alguma de fatos que possibilitasse a educação. Contudo, o convencimento de Itard que o homem não nasce como homem, mas é construído como homem, logo, tinha como algo contraditório de diagnóstico dado por Pinel. Além do mais, Itard tinha a deficiência intelectual ou a evolução bem produzida, como maneira acumulativa na qual há etapas ou estágios ligados, como se o progresso fosse uma constante gênese de ações e desempenhos mais relevantes e requintados e, a partir de aprendizagens preliminares, sucedeu o ato de predispor e aprofundar-se na educação de Victor. Através da metodologia, adquiriu melhorias apreciáveis, a qual estabeleceu elementos de avaliação e didática na área da deficiência intelectual.

Édouard Séguin, como discípulo de Itard, foi o primeiro a propor uma teoria psicogenética da deficiência intelectual e, também a preponderância da visão médica de condições incuráveis. Aonde o método resumia-se no estímulo com o cérebro por intermédio de execuções físicas e sensoriais, tendo seu trabalho motivado por Pestalozzi, Fröebel e Montessori, trazendo-os saberes e atividades apontadas para a educação de pessoas com deficiência intelectual. Além do mais, Séguin caracterizou os grupos idiotia, imbelicidade e debilidade como contextos diferentes e fundamentos também diferenciados, bem como, argumento de causas orgânicas (hereditárias ou não), causas ambientais ou psicológicas. Cabe salientar que os serviços eram marcados como referência, pois aos estudos teóricos e do método educacional, uma vez que o desenvolvimento de incumbências, onde criou em 1837 a primeira escola para deficiência intelectual. Assim como, foi o primeiro presidente de entidade de pesquisa dirigida a instruções sobre a deficiência, sendo palpável em 1876, a Associação Americana de Retardo mental [AAMR], na atualidade manifesta como Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento [AAIDD].

Com relação à leitura, Garghetti et al. (2013) dizem que o suceder dos séculos sobre deficiência foram modificando e expandindo, por tanto tempo como decorrência das modificações realizadas nas sociedades, como colocação no progresso do cenário científico.

No século XIX passa a ser inalterável a realidade do cuidado institucional para pessoas com deficiência, contudo, essas instituições para intervenção e educação, sem demora alteraram os ambientes de segregação, estabelecendo o primeiro padrão priorizado na designação da junção sociedade-deficiência: o paradigma da instituição. Em vista disso, esse paradigma teve como caracterização da retirada as pessoas com deficiência de suas comunidades de filiação e pelo sustento delas nas instituições, seguidamente onde as localidades ficavam distantes de suas famílias. Dessa forma, ficavam isolados do resto da comunidade social, se houvesse expressão de proteção, de tratamento ou de procedimento educacional.

Vendo de modo mais específico, conforme Aranha (2001 citado por GARGHETTI et al. 2013, p. 108):

No século XIX, o questionamento e a pressão contrária à institucionalização vieram de diferentes direções e determinados por interesses: primeiramente do sistema, ao qual custava cada vez mais caro manter a população institucionalizada na improdutividade e na condição de segregação; e segundo, do processo geral de reflexão e de crítica que naquele momento permeava a vida nas sociedades ocidentais; aliada a estes, existia ainda a crescente manifestação de duras críticas ao paradigma da institucionalização. Tais processos, embora diversos quanto a sua natureza e motivação, vieram a convergir, determinando, em seu conjunto, a reformulação de ideias e a busca de novas práticas no trato da deficiência.

Reforça Garghetti et al. (2013) a integração das áreas de saberes, as quais favoreceram diversas condutas. Dessa maneira, no século XIX é notória a incumbência da ação pública vista às premências ou precisões dos deficientes, estabelecendo-se uma abordagem educacional, a qual levou a mover-se de importância nas capacidades e potencialidades da pessoa com deficiência. De antemão, no século XX ocorreu um crescimento das perspectivas a respeito da deficiência, com a dominância com vários preceitos esclarecedores: o metafísico, o médico, o educacional, o da determinação social e, pouco tempo atrás, o sócio construtivista ou sócio histórico.

Pelo menos teoricamente, é ratificado por Aranha (2001 citado por GARGHETTI et al. 2013, p. 109):

A década de 1960 representa um marco importante na modificação do padrão de relação da sociedade com a pessoa com deficiência. Considerando que o paradigma de institucionalização tinha fracassado na busca da restauração do funcionamento normal do indivíduo, iniciou-se o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização como uma nova tentativa para integrar a pessoa com deficiência na sociedade. Os primeiros usos da palavra desinstitucionalização descreviam os esforços para tirar as pessoas de instituições, colocando-as num sistema o mais próximo possível do considerado como uma vida normal em comunidade.

De antemão, trazendo validade teoricamente aos conceitos que trazia sucessivamente ajustes como um paradigma vigente de relação entre a sociedade, além de fragmento com

indivíduos representados pelas pessoas com deficiência: o Paradigma de serviços. Salientar-se os proveitos com essência divergentes, estabelecendo persistência a um processo de construção. Traziam hostilidade em intervenção aos direitos humanos e civis das pessoas com deficiência, além de trazer o paradoxo ao sistema social, político e econômico vigente, e, tinha como fragmento que resguardava de minimizar as responsabilidades sociais do Estado para proceder a uma maior proximidade ao meio social. (GARGHETTI et al. 2013)

Além do mais como trazer esse Paradigma de serviços que tinha como normalização ao desmembramento as pessoas com deficiência das institucionalizações, como abastecimento para concepções que favoreçam de uma forma indispensável para receber suas necessidades. Pelo menos teoricamente ratificado ao “Paradigma de Serviços fundamentou-se na ideologia da normalização, que representava a necessidade de introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, ajudando-a a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana o mais próximo do normal” (ARANHA, 2001 citado por GARGHETTI et al. 2013, p. 109).

Ao panorama atual de luta em busca de direitos, o mais importante documento que trata dos interesses dos direitos do cidadão com deficiência é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Esse posicionamento é ratificado por Garghetti et al. (2013, p. 105) que:

A Convenção versa sobre os direitos dos cidadãos com deficiência e, em seu primeiro artigo, traz a definição de pessoa com deficiência: aquela que tem impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

Em uma primeira busca da organização de discussões através de linguagem universal, transversalmente pela Organização Mundial de Saúde (OMS), trazendo conceito de deficiência Garghetti et al. (2013, p. 105), diz: “substantivo atribuído a toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente, e pode ser classificada em cinco grupos: física, auditiva, visual, intelectual ou múltipla”. Com a publicação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) pela OMS em 2001 por intermédio de finalidades diferentes, e, grande influência de modelo social sobre deficiência, além de trazer fatores relevantes através de um instrumento adequado para exercer as normas internacionais relativas aos direitos humanos, assim como, as legislações nacionais. Portanto, as pesquisas nacionais e internacionais para ajudar no andamento do diagnóstico preventivo que envolva a multidisciplinaridade aliados

aos profissionais da saúde e educação, e, transdisciplinaridade que partem de outros autores da política, religião e outras organizações sociais.

A partir do século XIX Pessotti (Ibid, p. 102) “passou-se a levar em conta as potencialidades da pessoa que apresentava algum tipo de deficiência e, aos poucos, estudiosos da área da psicologia e da pedagogia envolveram-se com a questão e realizaram as primeiras intervenções educacionais, principalmente nos países da Europa.”

E muitos problemas permaneceram na condição de pessoas com deficiência, vindo de modo mais específico, conforme Bueno (Ibid, p. 103):

O problema continuava centrado no aluno e no ensino especial, uma vez que a escola regular educava apenas aqueles com condições de acompanhar as atividades, sem preocupação com as necessidades individuais. Esse paradigma logo começou a enfrentar críticas, pois a maioria dos alunos com deficiência continuava segregada em escolas ou classes especiais por não apresentar condições de ingresso nas turmas regulares

Segundo Garghetti et al. (2013) dizem na década de 1980 ganhou força um novo conceito, porque perderam o ingresso dos alunos com deficiência as turmas regulares, pois, a idéia perdeu força e ampliou a cidadania da pessoa com deficiência [...] “um novo paradigma, caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. A proposta da educação inclusiva continua norteando o processo, mas o novo paradigma fundamenta-se na inclusão [...]” (Ibid. p. 103). A proposta da educação inclusiva continua a permear essa condição no paradigma que se fundamenta na inclusão, através de aceitação dos tipos de deficiências e comprometimento estando-o a socializar nas classes comuns do ensino regular, e, a escola precisa estar responsabilizada e estruturada para acolher os alunos com deficiência. “Crianças e adolescentes com deficiência passam a ser matriculados nas turmas regulares de ensino, tornando-se possível o acesso e permanência de todos os alunos por meio de uma transformação da escola” (Ibid, p. 104).

Também existia uma situação em controvérsia no século XX. Ao longo da década de 1990, apesar de que o Ministério da Educação no Brasil resguardava a inclusão da política social e educacional, com efeito, que preservou uma Secretaria de Educação Especial, ratificando, a delonga aos serviços educacionais associados a essa secretaria, que tinha como conceitos ou opiniões contrárias à política da inclusão (GARGHETTI et al. 2013), ao destinar em prol a reflexão que a Educação Inclusiva como princípio transcorreria todas as modalidades de atendimento educacional presentes: educação indígena, educação de jovens e adultos, ensino fundamental, educação infantil, ensino superior, além do mais a educação

especial. Trazendo evidências que materializava a essas modalidades no predomínio respectivamente em manifestações excludentes.

Pelo menos teoricamente, Garghetti et al. (2013) ratifica que a deficiência intelectual é o termo mais adequado para receber esses alunos não só nas classes comuns do ensino regular, do mesmo modo a todo o meio social. Ao longo da história por conceituações diversas, sobre inúmeras mudanças da nomenclatura a essa condição, incluindo: [...] “idiota, imbecil, débil mental, oligofrênico, excepcional, retardado, deficiente mental, entre outros. Esses nomes apareceram na medida em que novas estruturas teóricas surgiram e os nomes mais antigos passaram a indicar um estigma” (Ibid, p. 104). Diz Brites (2015) a respeito do conhecimento dos termos utilizados:

No século XIX em toda Europa e nos Estados Unidos o termo oligofrenia mais utilizado, a partir do início do século XX com as pesquisas avançadas sobre todo o entendimento a essa condição, o termo passou a se chamar Retardo Mental, não muito aceita pela maioria dos profissionais que trabalham com essas crianças, inclusive com várias observações em artigos científicos, em artigos de genética não gostaram desse termo, tanto em DSM-5⁸ modificou e colocou o termo como deficiência intelectual sendo mais adequado porque o problema do deficiente intelectual é o intelecto (informação verbal).⁹

De acordo com AAMR (2006) o percurso histórico desses termos, onde, as pesquisas e mudanças traziam sua conceitualização a um meio social discriminatório. E os nomes antigos como idiotia, imbecilidade, débil mental eram vistos como um estigma, ou seja, como marca indestrutível na sociedade. Algumas pesquisas que [...] “a imbecilidade ou idiotia [...] deviam-se a causas maturacionais. Afirmava que os órgãos responsáveis pelas atividades intelectuais jamais se desenvolveram normalmente” (CARVALHO; MACIEL, 2002 p.149). “O idiotismo [...] não era concebido como loucura, mas significava “carência ou insuficiência intelectual” (PESSOTTI, 1999 citado por GARGHETTI et al. 2013, p. 149).

É pertinente trazer as concepções do século XXI, aonde delineava o conceito de normalização, o qual iniciou grande perda de força. Contudo, trazia para desenvolver grandes discussões sobre a pessoa com deficiência, aonde se manifestou para discutir que as pessoas com deficiência, não somente de serviços concedidos na contextura de sua vida comunitária, mas também, as prudências necessárias para garantir sua importância enquanto cidadão. E como a incumbência da sociedade de reorganizar-se como maneira de assegurar o acesso de

⁸DSM-5 é o Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais em 5ª edição feito pela Associação Americana de Psiquiatria para determinar o diagnóstico de transtorno mental usados por psicólogos, médicos e terapeutas ocupacionais.

⁹ BRITES, Dr. Clay. *Neurologista infantil: 5 sinais para suspeitar de deficiência intelectual*. In: PROJETO NEUROSABER, 2015, licença padrão do you tube.

todos os cidadãos, até mesmo os deficientes, a tudo que se demarcava a essa condição. Esses princípios deram estrutura para o surgimento deste paradigma: o Paradigma de Suporte, que tem se caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito a convívio não segregado e acesso aos recursos acessíveis aos demais cidadãos (GARGHETTI et al. 2013).

Algumas considerações sobre a deficiência intelectual, partindo do que há de oficial, nos documentos que caracterizam essa deficiência.

2.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) através da Associação Americana de Psiquiatria em sua 5ª edição, revisado pela Associação Brasileira de Psiquiatria, publicado em 2014, como caracterização que a deficiência intelectual é um Transtorno de Desenvolvimento Intelectual que se inicia em uma fase do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais como adaptativos em suas especialidades conceituais, social e prática.

Reforçando o DSM-5 (2014, p.74) aos três critérios a esse Transtorno de desenvolvimento:

- A. Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmada tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.
- B. Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação à independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.
- C. Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento.

Vendo de modo mais específico as causas que podem contribuir para o surgimento da deficiência intelectual, conforme Gorgatti (2005 citado por FREITAS; SOARES; PEREIRA, 2010, p.1):

a. Fatores de risco e causas pré-natais

São os fatores que ocorrerão desde a concepção até o início do trabalho de parto, e podendo ser:

- Infecções adquiridas pela mãe, durante a gestação, como rubéola, malária, caxumba, toxoplasmose, herpes (citomegalovírus) e sífilis;
- Uso de álcool, drogas, intoxicações e radiações por parte da mãe;
- Hidrocefalia ou macrocefalia;
- Microcefalia;
- Alterações na distribuição cromossômica;
- Anormalidades genéticas que afetam o metabolismo.

b. Fatores de risco e causas Peri natais

São os fatores que ocorrerão a partir do início do trabalho de parto até o 30º dia de vida do bebê, podendo ser:

- Hipóxia (carência de oxigênio) ou Anóxia (ausência de oxigênio) no parto;
- Algum tipo de trauma que resulte em lesão cerebral (ex: parto de fórceps);
- Prematuridade e baixo peso.

c. Fatores de risco e causas pós natais

Aqueles que incidirão do 30º dia de vida até o final da adolescência e podem ser:

- Moléstias desmielinizantes (sarampo e caxumba);
- Radiações e medicamentos;
- Privação econômica que está associada à privação nutricional;
- Privação familiar e cultural, privações que envolvem desde a privação do ambiente, no que diz respeito à estimulação motora e pedagógica, até as influências emocionais resultantes da estrutura familiar

Assim como o DSM-5 traz os vários níveis de gravidade da deficiência intelectual: Leve, Moderado, Grave, Profundo. A esses níveis de Transtorno de desenvolvimento reforça o DSM-5 (2014, p.74) que a “[...] gravidade são definidos com base no funcionamento adaptativo, e não em escores de QI, uma vez que é o funcionamento adaptativo que determina o nível de apoio necessário. Além disso, medidas de QI são menos válidas na extremidade mais inferior da variação desse coeficiente.”

Segundo o DSM-5 (2014, p. 75), em nível de gravidade leve da deficiência intelectual:

Domínio conceitual	Domínio social	Domínio prático
<p>Em crianças pré-escolares, pode não haver diferenças conceituais óbvias. Para crianças em idade escolar e adultos, existem dificuldades em aprender habilidades acadêmicas que envolvam leitura, escrita, matemática, tempo ou dinheiro, sendo necessário apoio em uma ou mais áreas para o alcance das expectativas associadas à idade. Nos adultos, pensamento abstrato, função executiva (planejamento, estabelecimento de estratégias, fixação de prioridades e flexibilidade cognitiva) e memória de curto prazo, bem como uso funcional de habilidades acadêmicas (p. ex., leitura, controle do dinheiro), estão prejudicados.</p>	<p>Comparado aos indivíduos na mesma faixa etária com desenvolvimento típico, o indivíduo mostra-se imaturo nas relações sociais. Por exemplo, pode haver dificuldade em perceber, com precisão, pistas sociais dos pares. Comunicação, conversação e linguagem são mais concretas e imaturas do que o esperado para a idade. Podem existir dificuldades de regulação da emoção e do comportamento de uma forma adequada à idade; tais dificuldades são percebidas pelos pares em situações sociais. Há compreensão limitada do risco em situações sociais; o julgamento social é imaturo para a idade, e a pessoa corre o risco de ser manipulada pelos outros (credulidade).</p>	<p>O indivíduo pode funcionar de acordo com a idade nos cuidados pessoais. Precisa de algum apoio nas tarefas complexas da vida diária na comparação com os pares. Na vida adulta, os apoios costumam envolver compras de itens para a casa, transporte, organização do lar e dos cuidados com os filhos, preparo de alimentos nutritivos, atividades bancárias e controle do dinheiro. As habilidades recreativas assemelham-se às dos companheiros de faixa etária, embora o juízo relativo ao bem-estar e à organização da recreação precise de apoio. Na vida adulta, pode conseguir emprego em funções que não enfatizem habilidades conceituais.</p>

De acordo com o DSM-5 (2014, p. 76), em nível de gravidade moderado da deficiência intelectual:

Domínio conceitual	Domínio social	Domínio prático
<p>Durante todo o desenvolvimento, as habilidades conceituais individuais ficam bastante atrás das dos companheiros.</p> <p>Nos pré-escolares, a linguagem e as habilidades pré-acadêmicas desenvolvem-se lentamente. Nas crianças em idade escolar, ocorre lento progresso na leitura, na escrita, na matemática e na compreensão do tempo e do dinheiro ao longo dos anos escolares, com limitações marcadas na comparação com os colegas. Nos adultos, o desenvolvimento de habilidades acadêmicas costuma mostrar-se em um nível elementar, havendo necessidade de apoio para todo emprego de habilidades acadêmicas no trabalho e na vida pessoal. Assistência contínua diária é necessária para a realização de tarefas conceituais cotidianas, sendo que outras pessoas podem assumir integralmente essas responsabilidades pelo indivíduo.</p>	<p>O indivíduo mostra diferenças marcadas em relação aos pares no comportamento social e na comunicação durante o desenvolvimento. A linguagem falada costuma ser um recurso primário para a comunicação social, embora com muito menos complexidade que a dos companheiros. A capacidade de relacionamento é evidente nos laços com família e amigos, e o indivíduo pode manter amizades bem-sucedidas na vida e, por vezes, relacionamentos românticos na vida adulta. Pode, entretanto, não perceber ou interpretar com exatidão as pistas sociais. O julgamento social e a capacidade de tomar decisões são limitados, com cuidadores tendo que auxiliar a pessoa nas decisões. Amizades com companheiros com desenvolvimento normal costumam ficar afetadas pelas limitações de comunicação e sociais. Há necessidade de apoio social e de comunicação significativo para o sucesso nos locais de trabalho.</p>	<p>O indivíduo é capaz de dar conta das necessidades pessoais envolvendo alimentar-se, vestirem-se, eliminações e higiene como adulto, ainda que haja necessidade de período prolongado de ensino e de tempo para que se tome independente nessas áreas, talvez com necessidade de lembretes. Da mesma forma, participação em todas as tarefas domésticas pode ser alcançada na vida adulta, ainda que seja necessário longo período de aprendizagem, que um apoio continuado tenha que ocorrer para um desempenho adulto. Emprego independente em tarefas que necessitem de habilidades conceituais e comunicacionais limitadas pode ser conseguido, embora com necessidade de apoio considerável de colegas, supervisores e outras pessoas para o manejo das expectativas sociais, complexidades de trabalho e responsabilidades auxiliares como horários, transportes, benefícios de saúde e controle do dinheiro. Uma variedade de habilidades recreacionais pode ser desenvolvida. Estas costumam demandar apoio e oportunidades de aprendizagem por um longo período de tempo. Comportamento mal-adaptativo está presente em uma minoria significativa, causando problemas sociais</p>

Ainda de acordo com o DSM-5 (2014, p.77) em nível de gravidade grave da deficiência intelectual:

Domínio conceitual	Domínio social	Domínio prático
<p>Alcance limitado de habilidades conceituais. Geralmente, o indivíduo tem pouca compreensão da linguagem escrita ou de conceitos que envolvam números, quantidade, tempo e dinheiro. Os cuidadores proporcionam grande apoio para a solução de problemas ao longo da vida.</p>	<p>A linguagem falada é bastante limitada em termos de vocabulário e gramática. A fala pode ser composta de palavras ou expressões isoladas, com possível suplementação por meios alternativos. A fala e a comunicação têm foco no aqui e agora dos eventos diários. A linguagem é usada para comunicação social mais do que para explicações. Os indivíduos entendem discursos e comunicação gestual simples.</p> <p>As relações com familiares e pessoas conhecidas constituem fonte de prazer e ajuda.</p>	<p>O indivíduo necessita de apoio para todas as atividades cotidianas, inclusive refeições, vestir-se, banhar-se e eliminação. Precisa de supervisão em todos os momentos. Não é capaz de tomar decisões responsáveis quanto a seu bem-estar e dos demais. Na vida adulta, há necessidade de apoio e assistência contínuos nas tarefas domésticas, recreativas e profissionais. A aquisição de habilidades em todos os domínios envolve ensino prolongado e apoio contínuo. Comportamento mal-adaptativo, inclusive autolesão, está presente em toda minoria significativa.</p>

Por fim, o DSM-5 (2014, p. 77), descreve em nível de gravidade profunda da deficiência intelectual:

Domínio conceitual	Domínio social	Domínio prático
<p>As habilidades conceituais costumam envolver mais o mundo físico do que os processos simbólicos. A pessoa pode usar objetos de maneira direcionada a metas para o autocuidado, o trabalho e a recreação. Algumas habilidades visuoespaciais, como combinar e classificar, baseadas em características físicas, podem ser adquiridas. A ocorrência concomitante de prejuízos motores e sensoriais, porém, pode impedir o uso funcional dos objetos.</p>	<p>O indivíduo apresenta compreensão muito limitada da comunicação simbólica na fala ou nos gestos. Pode entender algumas instruções ou gestos simples. Há ampla expressão dos próprios desejos e emoções pela comunicação não verbal e não simbólica. A pessoa aprecia os relacionamentos com membros bem conhecidos da família, cuidadores e outras pessoas conhecidas, além de iniciar interações sociais e reagir a elas por meio de pistas gestuais e emocionais. A ocorrência concomitante de prejuízos sensoriais e físicos pode impedir muitas atividades sociais</p>	<p>O indivíduo depende de outros para todos os aspectos do cuidado físico diário, saúde e segurança, ainda que possa conseguir participar também de algumas dessas atividades. Aqueles sem prejuízos físicos graves podem ajudar em algumas tarefas diárias de casa, como levar os pratos para a mesa. Ações simples com objetos podem constituir a base para a participação em algumas atividades profissionais com níveis elevados de apoio continuado. Atividades recreativas podem envolver, por exemplo, apreciar ouvir música, assistir a filmes, sair para passear ou participar de atividades aquáticas, tudo isso com apoio de outras pessoas. A ocorrência concomitante de prejuízos físicos e sensoriais é barreira freqüente à</p>

		participação (além da observação) em atividades domésticas, recreativas e profissionais. Comportamento mal-adaptativo está presente.
--	--	--

2.2 ENSINO E APRENDIZAGEM

É imprescindível trazer para o trabalho a reflexão de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE 1996, p. 47), e que um professor educador¹⁰ em sala de aula nada mais, nada menos está aberto a indagações, descobertas e necessidades dos alunos; além de saberes demandados pelas suas práticas educativas que posso caracterizar como educador ou educadora, e, tenham como embasamento a sua didática ligada à formação docente e à prática educativo-crítica ou progressista. Porque “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao apreender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (Ibid, p. 25). Para que não tenhamos um “ensino bancário” em nossa didática de todo dia, a nossa sala de aula, onde o autor tinha um pressuposto da educação bancária em que o aluno nada sabe e o professor é prisioneiro do saber, para que tenhamos a nossa prática reflexiva da educação libertadora, para atender as necessidades do alunado, respeitando os seus limites. Porque aprendizagem é sempre uma mudança, exigindo uma educação que seja libertadora, autônoma e emancipatória.

É fundamental para nós trazermos a ação didática como toda educação libertadora que esteja adepto aos alunos com deficiência intelectual e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, com base na complexidade dos conteúdos a serem aprendidos em uma sala comum. E para isso, o planejamento de ensino é a previsão das ações e procedimentos que o professor vai realizar junto a seus alunos, e a organização das atividades aos estudantes e das experiências de aprendizagem, visando atingir os objetivos educacionais estabelecidos. (CARVALHO, 2004).

¹⁰ O professor educador reinventa permanentemente seus procedimentos, renovando-se e reencantando-se com o aprendizado vigoroso de cada experiência vivida.

Carvalho (2004, p. 99), se referindo ao aspecto didático diz que planejar é:

- analisar as características da clientela (aspirações, necessidades e possibilidades dos alunos);
- refletir sobre os recursos disponíveis;
- definir os objetivos educacionais considerados mais adequados para a clientela em questão;
- selecionar e estruturar os conteúdos a serem assimilado, distribuindo-os ao longo do tempo disponível para o seu desenvolvimento;
- prever e organizar os procedimentos do professor, bem como as atividades e experiências de construção do conhecimento consideradas mais adequadas para a consecução dos objetivos estabelecidos;
- prever e escolher os recursos de ensino mais adequados para estimular a participação dos alunos nas atividades de aprendizagem;
- e prever os procedimentos de avaliação mais condizentes com os objetivos propostos.

Toda a bagagem acumulada, e atrelada na teoria e nas práticas educativas são embasadas na formação, para que não nos afastemos do nosso objetivo: a aprendizagem do alunado de maneira eficaz, tendo como “as aspirações, necessidades e possibilidades dos alunos.”¹¹

Desse modo, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p.1), na qual provêm dos Princípios, Políticos e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais cujo documento fomenta e proclama:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Esse documento afirmando que todos podem aprender, obrigando as escolas a assegurar a metodologia didática¹² educacional diferenciada, uso de recursos específicos, adaptações de diferentes espaços, materiais e serviços, além do mais, a formação de profissionais capacitados, todos em prol do ensino-aprendizagem dos alunos de necessidades

¹¹Id. Ibid. Op. cit., p.99.

¹²O método é o caminho, e a técnica é “como fazer”, “como percorrer esse caminho”. A metodologia didática refere-se, assim, o conjunto de métodos e técnicas de ensino para aprendizagem.

educacionais especiais, daqueles sujeitos que possuem algum tipo de deficiência, para que o professor educador busque os centros de interesses desses alunos que revelam suas diferenças, na qual, devem ser respeitados e valorizados por todo o cenário educativo.

Então, o que cabe ao professor educador ou somente educador, com função de executar um planejamento didático ou de ensino, como caracterizado por um processo que envolve operações mentais como: analisar, refletir, definir, selecionar, estruturar, distribuir ao longo do tempo, prever formas de agir e organizar (CARVALHO, 2004). Todavia, é importante salientar que anteriormente é necessário fazer adaptações curriculares aos trabalhos pedagógicos e ações dos professores educadores que fundamentem seus princípios que definem o que os alunos com deficiência intelectual (DI) devem aprender.

É pertinente trazer a diferença das posturas de professores instrutores e professores educadores, e alguns elementos a essa explicação diferencial. Para que eles possam alcançar minuciosamente essa compreensão que “os que vestem a camisa de professores instrutores assumem os encargos do papel de treinadores que viabilizam a profissionalização dos indivíduos mediante aos conteúdos e técnicas estabelecidas de cunho funcional e pragmático. Desse modo, o que é prioritário é a instrução para os papéis sociais”. Ao continuar de uma citação da explicação diferencial de professor e educador, Neto (2014, p.1) diz:

Os que abraçam a tarefa de professores educadores nas práticas educativas as realizam como experiências de natureza teórico-vivencial que se nutrem com os saberes instituídos, mas procuram, cotidianamente, recriá-los e ressignificá-los contextualmente buscando atingir os caminhos mais vastos da sabedoria. Desse modo, as práticas educativas vislumbram muito mais que a mera instrução para os papéis e funções sociais, elas conduzem os indivíduos para a formação da inteireza do ser entrelaçando razão e intuição, corpo/emoção e mente/espírito.

Então, um professor instrutor pode ser inteiramente somente professor agora já professor educador ele pode ser também dois ao mesmo tempo “vislumbrando muito mais que a instrução” intitulada como “educador”. Porque aprimorou essa figura e não é mais apreciado como professor e sim como educador.

Saibamos que um educador ao receber alunos com uma condição de deficiência intelectual (DI) é necessário usar estratégia de ensino–aprendizagem, adequada a essas estratégias diferenciadas e adaptadas para acatar as necessidades específicas dos alunos. Cerqueira (2008, p.8), trazendo alguns esclarecimentos a essa condição no processo de ensino-aprendizagem, diz:

- Precisam das mesmas coisas que todos precisam: dignidade, respeito, liberdade, educação, saúde, lazer, assistência social, trabalho e amparo.

- Não apresentam dificuldades em todas as áreas de habilidades adaptativas, possuem capacidades e habilidades que lhes permitem usufruírem todos os recursos de sua comunidade.
- Sua saúde física influencia no seu processo de aprendizagem, assim como as exigências e expectativas que o cercam.
- A sua deficiência não é doença, portanto não é transmissível.
- Seu comprometimento cognitivo não é sinônimo de problema de comportamento.
- Como todas as pessoas eles podem ter depressão, apresentar quadro de hiperatividade, ser resistentes a mudanças, entre outros, podendo precisar também de tratamento psiquiátrico se for necessário.

Desse modo, com bases de justificativas as necessidades de aprendizagem dos alunos com DI e que se haja inclusão dentro da escola, um critério fundamental, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p. 5):

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

Segundo a LDB que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional é garantido a todos os educandos com necessidades educativas especiais:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência [...]:
 I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
 [...]
 V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Além do mais, é importante a transformação de sua prática pedagógica com base as necessidades do alunado com DI, mais precisamente, as leis devem ser implantadas. Portanto, de acordo com a LDB deve “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento (art. 13, inciso IV). Em vista disso a Constituição Federal que o ensino fundamental, completo, é obrigatório (art. 208, inciso I). Dessa maneira, fica evidente que as práticas de ensino devem e precisam acatar as particularidades de cada aluno, tendo algum tipo de deficiência intelectual ou não. Infelizmente não é isso que as escolas têm procedido e esta é peça principal para que a educação escolar das pessoas com deficiência intelectual possa acontecer; e de forma relevante, nas classes normais de ensino regular.

2.3 CORRENTE PEDAGÓGICA

Nesse sentido, nos deparamos com os pensamentos de Vygotsky e Piaget. As concepções de Piaget nos revelam que a aprendizagem está diretamente ligada ao desenvolvimento da criança, já as de Vygotsky são relevantes para a compreensão da importância do contexto sociocultural e das interações sociais que estas realizam com o meio.

Sobre o processo de desenvolvimento e a aprendizagem “nesse sentido, as concepções construtivistas de Piaget vêm de encontro às idéias de desenvolvimento e aprendizagem, enquanto as teorias de Vygotsky são relevantes para a compreensão da importância do contexto sócio-cultural e das interações sociais” (Sônia, 2008, p. 8).

Segundo o autor, os indivíduos adquirem o conhecimento segundo o seu estágio de desenvolvimento, e é a partir das diversas formas de aquisição do conhecimento que se dá a aprendizagem. Dessa forma, Fossile (2010) diz que Piaget, na teoria do desenvolvimento cognitivo, divide em quatro estágios: Sensório-motor (0 a 2 anos de idade), Pré-operatório (2 a 7 anos de idade), Operações concretas (7 a 13 anos de idade) e Operatório-formal (13 anos em diante).

Em vista disso, Fossile (2010, p. 108) descreve as características do desenvolvimento cognitivo de Piaget:

O primeiro estágio (*sensório-motor*) é o período em que os bebês têm reflexos básicos que mudam de acordo com a maturação do sistema nervoso e com a interação com o meio que os cerca. Os fatores sensório-motores contribuem para que o bebê desenvolva os primeiros esquemas de ações sem envolver representações mentais ou pensamentos. É um período em que a criança poderá elaborar esquemas de ação mais complexos, os quais poderão funcionar de base para todas as demais construções cognitivas que serão elaboradas mais tarde.

No segundo período (*pré-operatório*), a criança inicia o desenvolvimento da sua capacidade simbólica e não depende mais só das próprias sensações e movimentos.

Nesse estágio, as crianças começam a diferenciar um significante (uma imagem ou uma palavra ou um símbolo) daquilo que ele significa e os esquemas que a criança já possui contribuem para que ela possa realizar essa distinção. Por exemplo: a criança entende que a mãe vai sair quando a vê com a bolsa. No terceiro estágio (*operações concretas*), a criança começa a pensar do modo mais lógico. Porém, essa maneira lógica de pensar ainda está ligada à realidade concreta.

E o “último estágio (*operatório-formal*) traz em evidência não mais uma criança e, sim, um adolescente, que se liberta das limitações da realidade concreta e passa a pensar e a trabalhar com uma realidade possível, por meio de um raciocínio hipotético-dedutivo.” (Ibid. p.109)

Na concepção de Piaget, o desenvolvimento do conhecimento é um processo espontâneo, ligado ao processo geral da embriogênese, que diz respeito ao desenvolvimento do corpo, do

sistema nervoso e das funções mentais. “Piaget defende que um dos primeiros exercícios de aprendizagem de um recém-nascido é a ação de sugar o seio da mãe”. (Ibid, p. 107). [...] “aborda que o reflexo de sucção do recém-nascido transforma-se, através do seu exercício, em um dos primeiros esquemas de ação do indivíduo”. (LAKOMY, 2003 segundo FOSSILE, 2010, p. 107). Perante esse conceito vygostskiano, Lakomy (2003 segundo FOSSILE, 2010, p. 114):

Vygotsky propõe que quando uma criança é capaz de realizar algo com o auxílio de outras pessoas, isso pode ser uma pista do seu desenvolvimento. Levando em conta essa questão, o linguista criou o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*. Esse conceito está relacionado à distância existente entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial de uma criança. Quando uma criança consegue solucionar sozinha seus problemas, tem-se o desenvolvimento real; porém, quando uma criança não consegue resolver seus problemas sozinha, quando ela depende da orientação de uma outra pessoa, tem-se o desenvolvimento potencial.

[...] a zona de desenvolvimento proximal permite ao professor delinear o que a criança será capaz de atingir, bem como seu estado de desenvolvimento cognitivo. Nessa perspectiva, o professor não deveria enfocar aquilo que a criança já aprendeu, mas o que a criança realmente necessita aprender para atingir o seu desenvolvimento real.

Vygotsky embasado com a perspectiva sócio-interacionista que assim traz Lakomy (Ibid, p. 114):

[...] é possível compreender que um processo de ensino-aprendizagem é importante, pois se constitui de conteúdos estruturados e organizados, os quais, por sua vez, são repassados por meio de uma interação social que tem como objetivo alcançar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social de um aluno e, dessa maneira, a sua integração em seu meio social como um ser transformador desse meio.

[...] a aprendizagem se desenvolve por meio da interação entre o aluno e o meio. Para que essa interação aconteça é preciso que o professor:

- a) observe o que incentiva e/ou estimula o aluno à aprendizagem;
- b) compreenda que cada conhecimento adquirido pelo aluno pode servir de base para a aquisição do próximo conhecimento;
- c) leve em conta a fase do desenvolvimento cognitivo da criança e a partir dessa determinação selecione os conteúdos que podem ser trabalhados em sala de aula;
- d) incentive a criança à interação social para que ela possa aprimorar o seu desenvolvimento cognitivo;
- e) incentive o uso da linguagem, pois é uma maneira de favorecer o desenvolvimento cognitivo da criança.

E já o pensamento piagetiano como “versão construtivista não pode ser entendida como uma simples teoria e, sim, como um referencial explicativo que pretende mostrar que o processo ensino-aprendizagem é um processo social em que o conhecimento é resultado da construção pessoal do aluno” (FOSSILE, 2010, p. 114).

Com relação à mediação docente, isto é, o professor como um agente mediador entre o aluno e a sociedade, o autor apresenta o argumento de que, mesmo que nos dias atuais, o papel de mediador não se apresente mais de maneira tão inquestionável e não crítica, ela continua imprescindível, pois além de ser necessária, auxilia na aprendizagem. Acrescenta ainda que o construtivismo oferece ao professor, critérios que deverão ser observados, quando

coloca a aprendizagem como sendo compreendida como o próprio desenvolvimento, devendo o mesmo criar situações motivadoras e contextualizadas a fim de que o aluno se sinta impelido ao pensamento crítico, à pesquisa, à discussão e ao debate. Também aponta para o aspecto do raciocínio abstrato, que é o que rege a aprendizagem, levando o aluno a discutir, e até a fazer experiências. Por fim, o autor diz que a sala de aula é o ambiente propício para ser vista como uma comunidade educativa e que é nela que deve acontecer discussão, reflexão e tomada de decisões.

A corrente pedagógica tanto de Piaget quanto de Vygotsky é cognitivista, mas com idéias diferentes. Ainda é FOSSILE (2010, p. 115), quem diz:

Piaget privilegia a maturação biológica em que o desenvolvimento segue uma sequência fixa e universal, enquanto Vygotsky dá preferência ao papel da linguagem no processo de desenvolvimento e aprendizagem social, cultural e histórica. Piaget sustenta que a criança constrói de forma espontânea os seus conhecimentos, dessa maneira, o processo seria do individual para o social. Já Vygotsky é um tanto contrário a essa posição, pois ele sustenta que o processo seria do social para o individual, isto é, a criança constrói seus conhecimentos por intermédio das interações com o meio.

2.4 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Bortolini et al. (2015) registram em pesquisa divulgada, que ao longo dos anos a leitura e a escrita se tornaram fundamentos da educação básica no Brasil, sobretudo, com o surgimento que ocorreu na Proclamação da República no fim do século XIX, pois, a escolarização foi uma grande iniciativa às necessidades da população, de antemão ler e escrever eram condutas restritas para poucos, além do mais, ocorria transmissão regularizada como esfera privada no lar. Ao constatar que ao longo dos anos o método de alfabetização sucedendo os esforços para compreender e aplicar de maneira mais vantajosa para a alfabetização. Esse posicionamento é ratificado em Bortolini et al. (2015, p. 195):

Primeiramente o esforço recai sobre o estudo dos métodos de alfabetização, acreditando que o melhor método alfabetizará todas as crianças, fazendo com que a escola cumpra seu papel social. Assim, os métodos sintéticos são os primeiros a surgir. Métodos sintético de alfabetização são todos aqueles cujo o ensino inicia de partes menores como letras e sílabas, para posteriormente aprender as partes maiores, como palavras e frases. Partem da “parte” para o “todo”, ele estabelece uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, através do aprendizado letra por letra, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra. Dessa forma, o ensino da leitura pode ser dividido em três tipos: o alfabético, com a apresentação das letras e seus nomes; fônico, também conhecido como fonético, o aluno parte dos sons da letra; e o silábico, o aluno aprende primeiro as sílabas, sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade.

Dessa forma, os autores afirmam que todo método de alfabetização cujo ensino começa pelas partes menores como letras e sílabas, visando à posterior aprendizagem das

partes maiores, como palavras e frases, são chamados de método sintético. Ele estabelece uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, através do aprendizado letra por letra, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra. À vista disso, o ensino da leitura é dividido em três peculiaridades: “o alfabético, com exposição das letras e seus nomes; fônico, também nomeado como fonético, o aluno parte dos sons da letra; e o silábico, o aluno aprende primeiramente as sílabas, a todo o momento de acordo com ordem crescente de dificuldade” (Ibid, p. 195). Daí em diante, os autores apresentam os métodos sintéticos de alfabetização, iniciando com o mais antigo, o Método Alfabético ou Soletração, em que Rodrigues e Nascimento (2012) trazem explicação, passo a passo, desse método:

- 1º passo: memorização do nome das letras;
- 2º passo: Representação gráfica;
- 3º passo: Representação famílias silábicas (b+a=ba; b+e=be; b+i=bi);
- 4º passo: Monossílabos, dissílabos, trissílabos e sílabas não canônicas;
- 5º passo: Textos segmentados (a ca sa a ma re la na flo res ta).

Outro método sintético apontado pelos autores Bortolini, Miranda e Borssoi (2015, p.196), é o Método Fônico, que se baseia no reconhecimento da relação que existe entre o som da letra e sua grafia, o que permitirá ler e escrever com mais facilidade.

Rodrigues e Nascimento (2012) expõem com detalhes a forma de trazer passo a passo a explicação desse método:

- 1º passo: Vogais: nome e som das letras são iguais;
- 2º passo: palavras formadas apenas por vogais;
- 3º passo: apresentação dos fonemas regulares (d,b,f,j,m,n...) de forma isolada e, processualmente, os irregulares;
- 4º passo: junção dos fonemas regulares e, processualmente os irregulares, com as vogais, formando sílabas;
- 5º passo: formação de palavras;
- 6º passo: formação de frases;
- 7º passo: formação de textos.

Vendo de modo mais específico, conforme Bortolini et al. (2015, p. 196) exemplificar o método fônico “para aproximar os alunos de algum significado foram criadas variações do Método Fônico, o som pode ser apresentado a partir de uma palavra significativa, de uma palavra vinculada à imagem e som, de um personagem associado a um fonema, de uma onomatopeia ou de uma história para dar sentido à apresentação dos fonemas.”

E o terceiro método sintético, é o Método Silábico, que tem a sílaba como ponto de partida, que a junção dela com outras sílabas formam as palavras, destas formas as palavras, frases e textos. E já como passo a passo do Método Silábico, Rodrigues e Nascimento (2012), apresentam:

- 1º passo: apresenta-se as vogais, como ajuda de ilustrações e palavras com “o” de OVO; “e” de ELEFANTE;

- 2º passo: apresenta-se sílabas simples, utilizando palavras e ilustrações e destacando a sílaba na palavra: “ma” de macaco, “na” de navio, “pa” de panela;
- 3º passo: Famílias silábicas da sílaba em destaque na palavra;
- 4º passo: Formação de palavras;
- 5º passo: Formação de frases;
- 6º passo: Formação de pequenos textos.

De acordo com Bortolini et al. (2015, p. 198), os métodos analíticos de alfabetização, iniciam-se com a ideia do todo, para depois partir para as partes. Eles podem ser divididos em Método de Palavração e Método de Sentenciação. A prática desse método tem concorrido para que os alunos apenas decorem, mas não aprendam de fato a ler.

Agora, o passo a passo do método analítico de palavração evidenciado por Rodrigues e Nascimento (2012):

- 1º passo: apresentação de palavras ilustradas que fazem parte do universo infantil;
- 2º passo: Memorização (leitura e escrita da palavra);
- 3º passo: Divisão das silábicas das palavras;
- 4º passo: Formação de novas palavras com as sílabas estudadas;
- 5º passo: Estudo de grafemas/fonemas;
- 6º passo: Formação de frases;
- 7º passo: Formação de textos.

Na sentenciação, o passo a passo, é:

- 1º passo: Apresentação de frases que fazem parte do universo infantil;
- 2º passo: Memorização (leitura e escrita da frase);
- 3º passo: Observação palavras semelhantes dentro da sentença;
- 4º passo: Formação do grupo de palavras;
- 5º passo: Isolamento de elementos conhecidos dentro da palavra (sílaba);
- 6º passo: Estudo e análise de grafemas/fonemas.

Em 1920 houve como fundamento, um fracasso no processo de alfabetização e sucedeu um avanço significativo de recusa por parte dos professores àquela utilização do Método Analítico puro na alfabetização, o que fomentou uma nova concepção, como meio de superação e desfechos problemáticos para o ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Ocorreu desse modo, um acordo entre os dois básicos de métodos de ensino, os Métodos Sintéticos e Analíticos de alfabetização, aonde surgiram métodos misturados ou ecléticos como analítico-sintético ou vice-versa, como efeitos mais rápidos de aquisição da leitura e da escrita, apontados mais eficientes e eficazes (BORTOLIN et al. 2015)

Por tudo isso, pela importância de se conhecer os métodos de alfabetização que existem, para diante de uma decisão a ser tomada frente a uma necessidade de alfabetizar, principalmente alunos com deficiência intelectual, um professor que opta por trabalhar nessa área, tem que conhecer todo o acervo de informações que puderem ter acesso, para não dedicar seu tempo a práticas equivocadas.

2.5 FORMAÇÃO DOCENTE

Importa agora chamar a atenção para a modalidade da educação superior para buscar, como formação docente, os cursos de Pedagogia para atender a essa clientela de alunos com deficiência intelectual, na promoção da qualificação e como forma de se preparar para atuar de forma a facilitar a compreensão dos conteúdos para os alunos a serem ensinados em uma sala regular.

Evidenciando as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, (BRASIL, 2001, p. 9) que assegura como fundamento: [...] “Estabelecer ações conjuntas com as instituições de educação superior para formação adequada de professores”. Além do mais, “vem sendo exaustivamente demonstrado que a principal barreira para inclusão escolar é o despreparo dos professores e demais agentes educacionais, que não estão capacitados para lidar com alunos com significativos déficits cognitivos, psicomotores e/ou sensoriais na complexidade cotidiana de uma classe comum” (GLAT; PLETSCHE, 2010, p. 346).

De acordo esses autores, resulta a pesquisa científica de uma investigação, contudo, são diferentes cursos de licenciatura, e o próprio de Pedagogia, que disponibilizam competência ou disciplinas voltadas às peculiaridades de alunos com deficiência. Além de pouca ênfase oferecida, mesmo em cursos de modificações curriculares vigentes, para o estudo do processo ensino-aprendizagem e inclusão escolar desses alunos com acontecimento complexo e atual, pertinente a todos os professores e ao sistema escolar.

Esse posicionamento é enfatizado quando eles dizem que o papel das universidades é preparar os futuros educadores para as práticas que envolvam atitudes que valorizem a diversidade humana, além de chamar a atenção para os cursos superiores se envolverem oferecendo formação continuada para que já está exercendo a atividade docente, principalmente o Curso de Pedagogia.

De outra forma, sujeitos com deficiência intelectual, que frequentam uma sala regular, precisam de benefícios efetivamente desse ensino regular com uma maneira de suporte especializado para lhes apoiar e a seus professores, também. Por isso, a importância da Universidade manter rumos de ação voltados para a formação de professores especialistas, tanto na esfera de formação inicial, quanto continuada (GLAT; PLETSCHE, 2010).

Os autores ainda afirmam que há uma visão equivocada em relação de que cabe à universidade o papel de pesquisador, enquanto que a escola e seus professores, tem um papel passivo como objetos de estudo numa pesquisa em torno dessa temática. Eles propõem que haja um entrosamento de todos os que fazem a escola e participem ativamente de todas as

fases de desenvolvimento do estudo, transformando-os em pesquisadores de sua própria prática docente.

Portanto, em segunda esfera a ação da universidade é a produção de conhecimento, ou seja, a pesquisa. A área da educação, por tradição, tem priorizado os chamamentos de pesquisas aplicadas, cujos efeitos podem colaborar na modificação da realidade. Nessa questão, as universidades brasileiras vêm acumulando um considerável acervo de trabalhos científicos sobre inclusão educacional e social de pessoas com deficiências, englobando várias circunstâncias: formação de professores, ensino-aprendizagem, atitudes e percepções de familiares e profissionais, auto percepção, profissionalização, políticas públicas, entre tantas outras. Bem como, disponibiliza dados significativos sobre o processo de inclusão e mendicâncias enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro para sua implementação (GLAT; PLETSCHE, 2010).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa teve seu desenvolvimento iniciando-se com as visitas realizadas na escola, campo dos estágios curriculares. Ao decidir sobre o que investigar, foram feitos estudos em livros, artigos e documentos, numa primeira aproximação com a temática. A pesquisa bibliográfica impressa e digital, levantamento de dados registrados por estudiosos, nos deu suporte para tomar outras decisões, tais como, sobre o tipo de pesquisa, o local e o instrumento para coletar os dados.

3.1 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Flávio Ribeiro Coutinho, com localização na Rua: José Dias de Vasconcelos s/n, no município de Bayeux, Bairro de Brasília, região metropolitana de João Pessoa, PB. A instituição dispõe das respectivas modalidades de ensino: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de Educação Especial em uma sala de recursos multifuncionais no Atendimento Educacional Especializado (AEE); entidade mantenedora: Secretaria de Educação do Município e fiscalização do Centro de Referência de Inclusão da Pessoa com Deficiência (CRIS), que é o “Centro de Referência de Inclusão social” com esse objetivo na Rede Municipal de Ensino de reabilitar pessoas no intuito de envolver o contexto familiar, social e econômico (ALMEIDA, 2015).

De acordo com Almeida (2015) uma publicação a respeito do Centro de Referência que “Em Bayeux essa tarefa ganha o auxílio do Centro de Referência e Integração Social (CRIS), uma equipe formada por psicólogos, fisioterapeutas, cuidadores, monitores, pedagogos, fonoaudiólogos, transcritores de braile e intérpretes. O CRIS vem desempenhando um importante trabalho de reabilitação das Pessoas com deficiências na cidade”

Atualmente, a escola está com seu espaço físico apropriado para receber alunos com os mais diversos tipos de deficiências, com um corredor promovendo acessibilidade com sinalização no piso tátil, para tornar acessível o deslocamento dos alunos cegos ou com baixa visão para promover a autonomia, a independência em sua locomoção.

Essa adaptação arquitetônica é comentada em Machado e Dischinger (2006, p.105):

Com base nos princípios do Desenho Universal e da Lei nº 10.098/00, toda escola deve promover ambiente acessível, eliminando as barreiras arquitetônicas e adequando os espaços que atendam à diversidade humana. Recentemente também foi promulgado o Decreto nº 5.296:2004 que “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências”. Esse Decreto estipula um prazo de 30 meses, para que os lugares públicos organizem seus espaços de forma a torná-los acessíveis.

A estrutura pedagógica da escola conta com sete salas de aula, sendo duas destinadas para o programa Mais Educação, e a outra respectivamente a sala de recurso multifuncional, que visa atender alunos com deficiência. Ela funciona no mesmo horário do ensino regular, sendo o horário dividido em atendimentos aos alunos com deficiência na sala do AEE, local em que se utiliza métodos e técnicas com a finalidade de considerar as necessidades específicas e potencialidades para aprendizagem.

A escola está sob a direção de duas gestoras, que atende 175 alunos distribuídos nos turnos da manhã e tarde. A equipe escolar é composta por um supervisora, catorze professores, dois assistentes administrativos, uma secretária, oito serviços gerais uma readaptada, uma na secretaria, uma afastada por doença, um inspetor, um vigilante, seis cuidadores, quatro monitores, no total quarenta e um funcionários: dezoito contratados com Prestadores de Serviço e vinte e três efetivos.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram da pesquisa, uma professora de alfabetização do 2º ano em uma sala regular de ensino e dois alunos com deficiência intelectual com seus respectivos laudos médicos.

O aluno A tem registrado no seu laudo, o CID-10: F80, F81, F318.

O aluno B tem registrado no seu laudo, o CID-10: F83, P 21.9, F98. 9

É pertinente evidenciar e esclarecer a receita clínica dos alunos A e B que a Classificação Internacional de Doenças, o CID-10, tem como ratificação, uma pesquisa científica resultante de uma investigação em que: “O trabalho para a Décima Revisão da CID iniciou-se em 1983, quando foi realizada uma reunião preparatória sobre o CID-10, em Genebra”. O programa de trabalho foi conduzido por meio de reuniões periódicas dos Diretores dos Centros de Colaboradores da OMS para a Classificação de doenças. O plano de ação foi estabelecido em reuniões especiais [...]”. Cabe salientar que a OMS é a Organização Mundial da Saúde em consonância com a Décima Revisão da Classificação Internacional de Doenças que ocasionou esse manual científico. (CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde, 2007, p.1)

O significado dos códigos do laudo médico do aluno A:

- I. F80: Transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem (CAETANO, 1993, p.1).
- II. F81: Transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares (CAETANO, 1993, p.1).
- III. F31.8: Transtorno afetivo bipolar.(VARELLA, 2017, p.1).

O significado dos códigos do laudo médico do aluno B:

- I. F83: Transtorno específico misto do desenvolvimento (LEAL, 2012, p.1).
- II. P21.9: Asfixia ao nascer, não especificada (ALVES et al. 2012, p.180).
- III. F98.9: Transtornos comportamentais e emocionais não especificados com início habitualmente na infância ou na adolescência. (TANAKA E RIBEIRO, 2006, p. 1848)

A princípio, havia intenção de nossa parte, de incluir a cuidadora como sujeito da pesquisa, mas durante o estágio, esse profissional era ausente.

3.3 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa, além de ser qualitativa, também foi um Estudo de Caso que reflete sobre questões metodológicas e epistemológicas como utilidade e estratégia da pesquisa científica em áreas do conhecimento em espaço de ação. Com base nesse pensamento, a observação de situações e capacidades, vantagens e oposições como relatividade aquela aplicação de Estudo de Caso tal como é procedimento de averiguar cientificamente, com intenção de avaliar as suas capacidades de contribuição à construção do conhecimento científico (PEREIRA et al. 2009).

Pereira et al. (2009) diz que o Estudo de Caso, como estratégia de investigação científica, estabelece a história de um acontecimento passado ou corrente, além do mais, embasado por fontes de demonstrações, nas quais se abrangem a partir de dados tanto em observações diretas, dependendo do tipo de instrumento para coleta de dados com a finalidade para reter com um dado potencial para o Estudo de Caso.

Ainda afirma que o Estudo de Caso tem o propósito de pesquisar algo com profundidade. Ele considera que esse tipo de pesquisa favorece a reflexão sobre uma situação, produzindo uma análise crítica, por ter com o objeto de estudo, uma proximidade maior, envolvendo o contexto onde está inserido o sujeito da pesquisa.

Portanto, “a visão referente à produção científica, inclusive a distinção das diferentes finalidades de um Estudo de Caso, assim como a consistência de uma pesquisa que tenha utilizado a estratégia metodológica de Estudo de Caso, está relacionada ao preparo do pesquisador nas diferentes dimensões presentes na elaboração de uma pesquisa, a saber, a epistemológica, a teórica, a morfológica e a técnica” (PEREIRA et al. 2009).

3.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Segundo Vieira (2009), o questionário é um instrumento de pesquisa para fazer levantamento de dados como uma série de questões sobre um determinado tema. É adequado uso de palavras simples e comuns, que estejam de acordo com um nível de vocabulário do entrevistado, para que não haja complexidade na construção do questionário em evidência.

De acordo com Vieira (2009) as perguntas podem ser abertas ou fechadas nas questões abertas não ocorrem qualquer sugestão de respostas. E já as questões fechadas são oferecidas as perguntas que se exigem respostas que devem escolher entre uma resposta de forma sugerida. De grande relevância a estrutura das perguntas pode ser qualitativa (variável e categorizada) e quantitativa (variável e numérica). Se as perguntas abertas forem qualitativas, os tipos de questões devem ser observados por profissional especializado. Elas podem trazer informações imprevisíveis, porém, não é provável fazer uma análise estatística, e, as perguntas abertas quantitativas ela pode ser analisada estatisticamente. E já as perguntas fechadas podem ser: binária (apresenta dois tipos de respostas), múltipla resposta (várias opções de respostas) e escalonadas (as respostas estão organizadas escalonadas, de modo que o entrevistado indique sua colocação diante da pergunta)

O escalonamento com cinco alternativas para a correspondência da resposta “é, porém, conhecido o fato de muitos respondentes sentirem insegurança para tomar uma posição, e quando se quer evitar o “em cima do muro”, especialistas recomendam o uso de quatro alternativas, evitando o ponto neutro” (Vieira, 2009, p.19).

3.5 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na pesquisa, foram analisadas questões relacionadas à formação da professora, quantidade de alunos na sala regular, tanto dos ditos “normais” como dos com deficiência, e método de alfabetização que utilizava. Quanto aos alunos com deficiência intelectual, em termos de aprendizagem, como se apresentava e como lidava com as suas dificuldades. Também foram levantados dados referentes à escola, no que concerne à disponibilidade de material para esses alunos. E que corrente pedagógica utilizava com fins didáticos para os alunos com deficiência intelectual e a existência dos cuidadores na escola. Além da importância do professor em sua formação adequada para lidar com os alunos com deficiência, e, por fim, a relevância social e profissional.

Os primeiros dados foram relativos à formação da professora. Ela tem Licenciatura em Pedagogia e tem Pós-Graduação em Ciências da Educação, Humanidade e Artes. É importante a formação do profissional que irá lidar com situações bem específicas no dia a dia, como é o caso do sujeito da pesquisa em questão. Sua prática docente vai depender da sua preparação teórica para entender como acontece a aprendizagem em alunos com deficiência intelectual. Sua formação em Pedagogia certamente foi generalista, uma vez que a quantidade de componentes curriculares vai além do necessário, com poucos momentos de leitura, estudo e discussão de conteúdo específico na área das deficiências de uma maneira geral.

Ter um aluno com deficiência intelectual exige uma preparação que vá além da Graduação, principalmente porque o contexto aonde acontece o ensino é por demais complexo: uma sala de aula de ensino regular. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, no Art. 1º, no § 2º, diz:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Diante dessa constatação, nos inquieta o fato de que a Lei garante que a preparação do professor seja com base sólida em relação ao envolvimento de todos os aspectos do planejamento, dos processos de avaliação e da regulação das universidades que oferecem seus cursos, todos comprometidos com uma política articulada à educação básica.

Encontramos também suporte nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 31), que assegura como fundamento:

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para:

- I. Perceber as necessidades educacionais especiais;
- II. Flexibilizar as ações pedagógicas nas diferentes áreas de conhecimento;
- III. Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo
- IV. Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Em seguida, foi perguntado à professora, quantos alunos havia na sala de aula e quantos tenham deficiência. A resposta foi que havia 2 alunos, sendo dois desses, com deficiência. Segundo Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Artigo 25 e Parágrafo Único:

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

A sala contém o número apropriado de alunos para que a atividade docente seja realizada com êxito, supondo-se que todo aparato será consolidado para esse fim. Até porque a lei acima citada, no seu artigo 5º, é enfática com relação à obrigatoriedade da educação formal dada em escola:

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.
[...]
III – zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

E para consolidar a responsabilidade de todos na concretização desse artigo, a Constituição Federal, no Título VIII, a ordem social, assegura que:

[...]

IV- § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo.

V- Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Artigo 227:

II-§ 1º Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

§ - A lei disporá normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadores de deficiência.

Ao ser perguntada sobre o método de alfabetização que usou em sua sala de aula, respondeu que usou o método sintético-alfabético, aplicando aos alunos com deficiência intelectual por considerar que era o melhor método para alfabetizá-los. Esse posicionamento está alinhado com os escritos de Bortolini et. al (2015, p. 195):

Primeiramente o esforço recai sobre o estudo dos métodos de alfabetização, acreditando que o melhor método alfabetizará todas as crianças, fazendo com que a escola cumpra seu papel social. Assim, os métodos sintéticos são os primeiros a surgir. Métodos sintético de alfabetização são todos aqueles cujo o ensino inicia de partes menores como letras e sílabas, para posteriormente aprender as partes maiores, como palavras e frases. Partem da “parte” para o “todo”, ele estabelece

uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, através do aprendizado letra por letra, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra. Dessa forma, o ensino da pode ser dividido em três tipos: o alfabético, com a apresentação das letras e seus nomes; [...]

O estabelecimento de uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, apesar de ser o mais antigo método de alfabetização, foi o escolhido pela professora.

Na intenção de aprofundar um pouco mais essa questão da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, ao responder como eles aprendiam, ela marcou as alternativas que tinham as seguintes situações: os alunos aprendiam, mas com certa lentidão, e os alunos aprendiam, quando eram auxiliados. Toda literatura sobre a temática registra o quanto é necessário usar uma metodologia que use o ensino adequado, diferenciado e adaptado para favorecer a aprendizagem desses alunos. Desse modo, com bases de justificativas as necessidades de aprendizagem dos alunos com DI e que se haja inclusão dentro da escola, um critério fundamental, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p. 5):

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

Segundo a LDB que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional é garantido a todos os educandos com necessidades educativas especiais:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência [...]:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Além do mais, é importante a transformação da prática pedagógica com base nas necessidades desse tipo de aluno com deficiência intelectual, mais precisamente, as leis devem ser implantadas. Portanto, de acordo com a LDB deve “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento (art. 13, inciso IV). Em vista disso, a Constituição Federal diz que o ensino fundamental, completo, é obrigatório (art. 208, inciso I). Dessa maneira, fica evidente que as práticas de ensino devem e precisam acatar as particularidades de cada aluno, tendo algum tipo de deficiência intelectual ou não. Infelizmente não é isso que as escolas têm procedido e esta é peça principal para que a

educação escolar das pessoas com deficiência intelectual possa acontecer; e de forma relevante, nas classes normais de ensino regular. Por isso que o professor precisa modificar o seu olhar sobre a deficiência intelectual dos alunos, que devem ser consideradas como condição a que a escola precisa atender.

Diante da pergunta sobre como agir frente ao aluno com deficiência, a professora marcou as alternativas com as seguintes opções: procurava sempre atendê-lo nas suas dificuldades e realizava atividades diferenciadas.

De acordo com leituras feitas, conseguimos constatar que educar os alunos com deficiência intelectual, aponta para a necessidade de termos a consciência que cada indivíduo tem um potencial e relacionar-se com as diferenças, faz parte da vida. É instruir essas pessoas com algo que lhes interessem, que seja aproveitável, criando relações práticas essenciais, participativos e úteis ao meio social (CERQUEIRA, 2008).

Ressalte-se que a prática pedagógica em sala regular de ensino requer dos professores que atentem para o fato de que “nesta proposta educacional, esta abordagem é essencialmente dinâmica, prevendo constantes adaptações em relação a cada educando” (CERQUEIRA, 2008, p. 4). Há necessidade de um minucioso conhecimento da realidade desse aluno, acarretando flexibilidade da escola em proporcionar oportunidades e atividades muitas vezes bem diferentes daquelas costumeiramente oferecidas no ensino regular.

Além do mais, é imprescindível a formação continuada dos professores para que estejam mais atualizados e busquem meios diferenciados em suas práticas pedagógicas adaptadas, flexibilizadas para acolher e atender os alunos com deficiências. Assim como é fundamental utilizar de meios facilitadores de aprendizagem. O currículo funcional é caracterizado como “proposta de ensino baseada na funcionalidade das habilidades que serão ensinadas, que tenham significado e que sejam necessárias para o desenvolvimento do aluno e sua independência” (Ibid, p. 10).

Portanto, “é indispensável que a escola procure incentivar os pais a se integrarem nesta prática, proporcionando ao seu filho a oportunidade de ajuda necessária para que ele possa desenvolver suas habilidades e tornar-se um ser harmônico e feliz dentro da sua realidade” (Ibid, p. 11).

A questão seguinte foi sobre a escola, se ela dispõe de material específico para esse tipo de aluno. Ao responder afirmativamente, nomear quais. De fato, a escola dispõe de uma sala de recursos multifuncionais, que fornece equipamento de informática, mobiliário e material pedagógico acessível.

Em meio a todo esse espaço, há a sala de recursos multifuncionais, que fornece equipamento de informática, mobiliário e material pedagógico acessível, trazendo toda contribuição à professora de alfabetização. Vendo de modo mais específico, conforme Braun e Viana (2011, p.7):

Nesses espaços são desenvolvidas atividades a partir de estratégias que visem favorecer a construção de conhecimentos do aluno com necessidades educacionais especiais e sua participação na vida escolar. Deste modo, a sala de recursos multifuncional é um espaço que precisa estar preparado com materiais didáticos pedagógicos, equipamentos e profissionais que tenham formação para lidar com as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

É importante salientar o Art. 5º, Art. 8º, e o parágrafo único da Resolução CNE/CEB 4/2009:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Segundo a sala de recursos multifuncionais, é necessário que esteja amparado e equipado e todo professor do AEE e professor da sala regular de ensino, tenham formação apropriada para atender ao aluno com deficiência

De acordo com a resolução CNE/CEB 2/2001:

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; [...]

Em seguida, foi perguntado que corrente pedagógica ela utilizava com fins didáticos para os alunos com deficiência, o que respondeu: a corrente tradicional e a construtivista.

Pertinente enfatizar que a pedagogia tradicional, as intervenções de ensino estão centralizadas na explicação dos conhecimentos pelo professor. O professor apresenta utilidades como observar e orientar os alunos, consertar e ensinar a matéria. É notório como a autoridade máxima, um organizador dos conteúdos, técnicas e métodos de ensino e, em vista disso, é responsável e comandante do processo educativo (PEREIRA, 2003).

Há um domínio de exibição oral dos conteúdos, com independência do âmbito escolar; destaca-se, como imposição, exercícios repetitivos para garantir a memorização dos conteúdos. Os assuntos e procedimentos didáticos não estão associados ao dia a dia do aluno e muito menos ao convívio social (PEREIRA, 2003).

Há que se considerar a relação professor-aluno na pedagogia tradicional:

Na relação professor-aluno, prevalece a autoridade do professor, exigindo uma atitude receptiva dos alunos e impedindo a comunicação entre eles. O professor transmite o conteúdo como uma verdade a ser absorvida. Os conteúdos do ensino correspondem aos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações passadas como verdades acabadas, e, embora a escola vise à preparação para a vida, não busca estabelecer relação entre os conteúdos que se ensinam e os interesses dos alunos, tampouco entre esses e os problemas reais que afetam a sociedade. A função primordial da escola, nesse modelo, é transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno, formação esta que o levará, ao inserir-se futuramente na sociedade, a optar por uma profissão valorizada (PEREIRA, 2003 citado por LUCKESI, 1994; MEC, 1997).

Ao contrário, para Resende (2002) há uma perspectiva de diferença em relação ao processo tradicional de ensino e ao construtivismo, a relação das ações ativa e passiva do aluno frente à aprendizagem. Com essa compreensão, a autora dá destaque na acomodação das estratégias para instruir cognitivamente o aluno na interação com equipamento pedagógico-didático. Essa concepção quer marcar a contradição em relação ao processo tradicional de ensino, no qual o aluno interage com o conteúdo objetivando apenas a avaliação. Para que o aluno amplie uma aproximação profunda com sua aprendizagem, é indispensável que ele tenha o entendimento do que consiste o que vai aprender, passo que será essencial no processo.

Resende (2002, p.74), esclarece:

Em outras palavras, o mais importante é aprender como aprender, como construir e refinar novos significados. A metacognição pode, assim, ser associada à resolução de problemas, quando, além de refletir sobre a solução, o indivíduo reflete sobre suas próprias abordagens ao problema. Essa reflexão pode gerar estratégias alternativas mais produtivas. O alvo do processo educativo passa a ser a habilidade de reflexividade (Cunningham et al., 1993) e não o de memorização.

Na abordagem construtivista da aprendizagem, o enfoque do processo está vinculado essencialmente ao aluno, principalmente naquele que possui deficiência. O professor há que se desdobrar para que o aluno construa individualmente significados, partindo dos conhecimentos prévios que possui. Também deve possibilitar oportunidades para que o aluno exerça controle sobre sua aprendizagem e, principalmente, que sejam desenvolvidos habilidades e conhecimentos no contexto onde serão utilizados.

A questão seguinte perguntava se a professora recebeu formação adequada para lidar com alunos com deficiência. A resposta foi não. Apesar de todas as garantias da legislação que regulamenta os cursos de formação de professor, foi detectado com o passar do tempo, que a maior barreira para a inclusão escolar é o despreparo dos professores e demais agentes educacionais, que não estão capacitados para lidar com alunos com deficiência na complexidade cotidiana de uma classe regular de ensino.

No que se refere, especificadamente, à formação de professores para atender a política de inclusão, o Ministério da Educação já vem há muito apontando a necessidade de incorporar conteúdo sobre necessidades educacionais especiais em todos os cursos de graduação, principalmente na área da formação de professores, tanto de Pedagogia com demais Licenciaturas (BRASIL, 1994; 1999; 2002).

Portanto, uma segunda esfera de ação da universidade, é a produção de conhecimento, ou seja, a pesquisa. A área da educação, por tradição, tem priorizado os chamamentos de pesquisas aplicadas, cujos efeitos podem colaborar na modificação da realidade. Nessa questão, as universidades brasileiras vêm cumulando um considerável acervo de trabalhos científicos sobre inclusão educacional e social de pessoas com deficiências, englobando várias circunstâncias: formação de professores, ensino-aprendizagem, atitudes e percepções de familiares e profissionais, auto percepção, profissionalização, políticas públicas, entre tantas outras. Bem como, disponibiliza dados significativos sobre o processo de inclusão enfrentado pelo sistema educacional brasileiro para sua implementação (GLAT ; PLETSCHE, 2010).

A questão sobre se os alunos com deficiência tinham cuidador, e se tinham, o que faziam, recebeu uma negativa como resposta.

Na presente sala regular que foi campo da pesquisa, constavam dois alunos com deficiência intelectual que possuíam seus respectivos laudos. Nem a escola, nem a família disponibilizaram o profissional cuidador para esses alunos. Segundo a LDB, no Art. 58, 2º parágrafo diz que: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.” Para a implementação desse

parágrafo, porém, não há uma clareza de cuidadores para serviços especializados a essa clientela, numa classe regular de ensino.

Há documentos oficiais, leis, e projetos que orientam o papel e a função de cada cuidador ou cuidadora. Cabe salientar que a LDB diz que, na presença de alunos com deficiência que estejam integrados em classes comuns de ensino, está obrigado a ter esse profissional de apoio especializado em instituições de ensino. É importante que eles tenham a sua real função desempenhada em salas regulares de ensino, para que os alunos com deficiência intelectual tenham a sua autonomia na conduta educativa e não percam os domínios conceituais e suas habilidades acadêmicas pessoais.

Por fim, a última questão perguntava sobre a visão da professora em relação à relevância social e profissional do trabalho que ela desenvolvia. Sua resposta foi “contribuir para preparar os alunos para o desempenho de papéis sociais de acordo com as aptidões individuais, tendo em vista uma educação igualitária e de qualidade para todos.”

Com essa resposta, a professora demonstrou que está em consonância com a LDB, que no seu Art. 3º, inciso IV, diz que um dos princípios sociais é o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”, passo para a educação estar pronta a encarar as necessidades de cada sujeito com deficiência.

A educação é o principal alicerce da vida social. Ela transmite e amplia a cultura, estende a cidadania, constrói saberes para o trabalho. Mais do que isso, ela é capaz de ampliar as margens da liberdade humana, à medida que a relação pedagógica adote como compromisso e horizonte ético-político, a solidariedade e a emancipação (BRASIL, 2001, p.5).

Portanto é necessária a construção do saber docente articulado as teorias e práticas da formação inicial de professores como panorama principal à aprendizagem e o desenvolvimento de cada aluno, com suas características e suas potencialidades, e, de acordo com seu ritmo de aprendizagem em curto prazo através dos centros de interesse do mesmo assegurado aos seus direitos de cidadão.

4 CONCLUSÃO

Após a realização da pesquisa, chegamos à conclusão que toda a formação inicial, mesmo com o suporte curricular que oferece através dos componentes curriculares, ainda não prioriza a docência com a prática didático-pedagógica e os recursos didáticos de alfabetização e metodologias adequadas para atender aos alunos com deficiência intelectual. No entanto, conseguimos compreender o papel do professor na aprendizagem desses alunos em uma sala regular de ensino, não só observando a sua prática pedagógica, mas investigando os elementos constitutivos dessa prática.

Verificamos que, apesar de existir um acervo considerável de leis, decretos e resoluções sobre a educação de alunos com as mais variadas deficiências, ainda está longe de acontecer à efetividade de ações que leve o professor ao pleno fazer pedagógico adequado para que eles recebam um ensino que os leve a obter sucesso na aprendizagem.

Constatamos que cabe a nós, que em breve estaremos atuando como professores, procurarmos reverter este quadro. Os estágios supervisionados nos deram oportunidade e bagagens práticas, através de experiências novas e proveitosas a cada semestre, de confrontar o que estudávamos teoricamente no curso, com o que nos deparávamos quando estávamos fazendo nossa pesquisa. E foi nessa ocasião que verificamos o quanto de suporte teórico, a mais, precisaríamos para enfrentar os desafios de uma prática pedagógica com alunos com deficiência intelectual, numa sala regular de ensino.

Dois pontos nos causaram inquietação: o primeiro, foi a ausência de cuidadores na escola, profissionais estes que são o suporte para auxiliar o professor da sala regular na interação e acompanhamento de atividades que necessitam de apoio lado a lado com o aluno; e segundo, foi relativo às ações dos professores que têm alunos com alguma deficiência, pois a literatura da área especializada aponta para as dificuldades encontradas por eles ao se depararem com essa situação, confirmada pela professora que admitiu não estar preparada para receber alunos com deficiência.

Por fim, consideramos que a pesquisa muito contribuiu para nos preparar no sentido de que adquirimos conhecimentos que nos possibilitarão enfrentar futuras situações de insegurança quando tivermos que atuar, optando por metodologias que visem ao favorecimento da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. **Centro de Referência e integração social de Bayeux : Todos são especiais. Pb em destaque.** Bayeux, 08 julh. 2015. Disponível em: <<http://pbemdestaque.com.br/centro-de-referencia-e-integracao-social-de-bayeux-todos-sao-especiais>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

ALVES, A. A. S. de L.; LUCENA, S. E. de F. MORAES, R. M. de; VIANA, R. P. de T. Análise Espacial de Óbitos Menores de Vinte Quatro Horas em João Pessoa, PB. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, João Pessoa, v. 17, n. 2, p. 177-186, 2012.

BORTOLINI, R. W.; MIRANDA, V.; BORSSOI, B. L. **Métodos de aquisição da leitura e da escrita:** reflexões sobre suas implicações na prática escolar, Paraná: Foz do Iguaçu, p. 195-199, out. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, v.11, n.159, 1996.

BRASIL. Ministério da educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Brasília, DF, set, 2001.

BRAUN, Patrícia, VIANA, Márcia Marin. **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL E PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO: DESDOBRAMENTOS DE UM FAZER PEDAGÓGICO**, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2011.

BRITES, Clay (Dr.). **5 sinais para suspeitar de Deficiência Intelectual.** In: PROJETO NEURO SABER, 2015, Paraná. *Anais eletrônicos...*Paraná: Neuro Saber, 2015. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=t_vFEv_yBcc>. Acesso em: 10 maio 2017.

CAETANO, Dorgival (Dr.) (Prof.). **Psiquiatria Geral.** Ed. Artes Médicas, 1993. Disponível em: <<https://www.psiquiatriageral.com.br/cid/f80.htm>>. Acesso em: 28 set. 2017.

CARVALHO, E. N. S. de; MACIEL, D. M. M. de A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. In: NA XXXII REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, nº 2, 2002, Santa Catarina: Florianópolis. **Proceedings...**, out. 2002, p. 147-156.

CARVALHO, Walkíria Pinto de (profª). **A didática de todo dia- atualizando a prática pedagógica no ensino superior.** João Pessoa: Facene, 2004.

CERQUEIRA, Maria Teresa Almeida. **Estratégias de ensinoaprendizagem para a pessoa com deficiência intelectual de 12 a 18 anos**, p. 8, 2008.

Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas e Relacionados à Saúde: CID 10. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2007. 10. Ed. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=PQhs3Rx4b-8C&oi=fnd&pg=PA1&dq=CID+10+o+que+significa&ots=nm0DpGnMri&sig=IdJl08jgyFmgah8nPMboS2iCFs#v=onepage&q=CID%2010%20o%20que%20significa&f=false>>. Acesso em: 28 set. 2017.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994, Espanha. **Proceedings. Espanha:** Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral, 1994.

DISCHINGER, Marta e MACHADO, Rosângela. Desenvolvendo ações para criar espaços escolares acessíveis. IN: Inclusão. Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação especial. Ano 2, nº 2, agosto/2006. **Anais...** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.

FOSSILE, Dieysa Kanyela. Construtivismo versus sócio-interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas. **Revista ALPHA**, Patos de Minas: UNIPAM, p. 105-117, ago. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 42. Ed. São Paulo: Paz e terra, 1996. 148 p. (coleção de leitura).

FREITAS, Angelina de Farias; SOARES, Felipe Alves; PEREIRA, Eveline Torres. Aspectos gerais da deficiência intelectual. **Efdeportes.com**, Buenos Aires, n. 151, p.1, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd151/aspectos-gerais-da-deficiencia-intelectual.htm>>. Acesso em: 21 setembro 2017.

GARCIA, Vinícius Gaspar. As pessoas com deficiência na história do mundo. **Deficiente Ciente: O Blog da Inclusão e da Cidadania**, São Paulo, abr. 2013. Disponível em: <<https://www.deficienteciente.com.br/as-pessoas-com-deficiencia-na-historia-do-mundo.html>>. Acesso em: 9 set. 2017.

GARGHETTI, Francine Cristine; MEDEIROS, José Gonçalves; NUERNBERG, Adriano Henrique. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, Santa Catarina, n.10, p.101-116, 2013.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e produção de conhecimento. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010.

LEAL, Diego (Prof.) (Enf.). **CID 10- Sessão “F” (Saúde Mental)**. Mar. 2012. Disponível em: <<http://enfprofdiegoleal.blogspot.com.br/2012/03/cid-10-sessao-f-saude-mental.html>>. 29 set. 2017.

MANUAL DIAGNOSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS. **DSM-5**. Porto Alegre, 2014. 976p.

NETO, C. A. Diferenças entre professor e educador. **Pedagogia ao pé da letra**. Jan. 2014. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/diferencas-entre-professor-e-educador/>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

PEREIRA, A. L. de F. **As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde**. Rio de Janeiro, 2003,

PEREIRA, L. T. K.; GODOY, D.M. A.; TERÇARIOL, D. **Estudo de Caso como Procedimento de Pesquisa Científica**: Reflexão a partir da Clínica Fonoaudiológica. Santa Catarina: Florianópolis, 2009, p. 422-429.

PRADO, José Luis do Gonzaga. **A deficiência na ótica bíblica**. *Vida Pastoral*, São Paulo, abr. 2006. Disponível em: <<http://www.vidapastoral.com.br/artigos/temas-biblicos/a-deficiencia-na-otica-biblica/>>. Acesso em: 20 set. 2017.

REZENDE, Flavia. As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. *Rev. Ensaio*, Belo Horizonte, v.02, n.01, p.73-74, Mar, p.70-87, 2002.

RODRIGUES, O. M. P. R. (Prof.^a); CAPELLINI, V. L. M. F (Prof.^a). **O direito da pessoa com deficiência: marcos internacionais**. São Paulo: Bauru, 2004. 13 p.

RODRIGUES, V. A., NASCIMENTO, H. L. do. A. **Métodos de alfabetização**. Ceará, 2012. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/andreaperez1971/mtodo-de-alfabetizao-viviane-haid>>. Acesso em: 3 mai. 2017.

SÔNIA, Regina Côrrea Magra. **O lúdico e o desenvolvimento da criança deficiente intelectual**, p. 4, 2008.

TANAKA, Oswaldo Yoshimi; RIBEIRO, Edith Lauridsen. Desafio para a atenção básica: incorporação da assistência em saúde mental. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, p. 1845-1853, set, 2006

VARELLA, Drauzio (Dr.). **Doenças e sintomas**: Transtorno Bipolar. Out. 2017. Disponível em: <<https://drauziovarella.com.br/letras/t/transtorno-bipolar-2/>>. Acesso em: 28 set. 2017.

VIEIRA, Sonia. **Como Elaborar Questionários**. Ed. Atlas, 2009.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Caro Professor(a),

Peço sua colaboração para responder a esse questionário, o que dará dados para o meu Trabalho de Conclusão de Curso que tem o objetivo de analisar o papel do professor na aprendizagem dos educandos providos de limitações cognitivas em uma sala regular da rede pública de ensino, sob a orientação da Prof^a Isolda Ayres Viana Ramos.

Agradeço antecipadamente.

Mayara

1) Qual o seu grau de formação?

- Graduação Bacharelado Mestrado
 Pós-Graduação Licenciatura Doutorado
 Outro: _____

2) E qual a sua área de formação?

3) Quantos alunos você teve no ano passado em sala de aula? _____

4) Quantos alunos tinham deficiência? _____

5) Qual o método de alfabetização que você usou em sua sala de aula?

- Método alfabético (sintético) Palavração(analítico)
 Método fônico (sintético) Sentenciação (analítico)

Método silábico (sintético) Global contos/textos (analítico)

6) Em termos de aprendizagem, o(s) aluno(s) com deficiência:

- Aprendia como os demais colegas
- Aprendia, mas com certa lentidão
- Aprendia quando era auxiliado
- Não aprendia

7) Como você agia frente ao aluno com deficiência?

- Procurava sempre atendê-lo nas suas dificuldades
- Realizava atividades diferenciadas
- Quando dava tempo, ficava junto dele
- Ao final da aula, ficava mais alguns minutos com ele

8) A escola dispõe de material específico para esse tipo de aluno?

Sim Não

Se Sim, quais? _____

9) Qual a corrente pedagógica que você utilizou (e utiliza) com fins didáticos para o aluno com deficiência?

- Tradicional
- Humanista
- Montessoriana
- Construtivista
- Libertadora
- Outra: _____

10) Você recebeu formação adequada para lidar com o(s) aluno(s) com deficiência?

Sim Não

11) O(s) aluno(s) com deficiência tinha cuidador(a)?

Sim Não

12) O que o cuidador (a) fazia, normalmente?

13) Para você, qual a relevância social e profissional do trabalho que você desenvolve?
