



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

FRANCISCA MÔNICA PAZ DE SOUSA DANTAS

**A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA
MUNICIPAL MANOEL VALENTIM DE OLIVEIRA**

MOSSORÓ

2017

FRANCISCA MÔNICA PAZ DE SOUSA DANTAS

**A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA
MUNICIPAL MANOEL VALENTIM DE OLIVEIRA**

Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Especialização em Atendimento Educacional Especializado.

Orientador: Prof^a. Ma. Glaudênia Alves de Moura

MOSSORÓ

2017

RESUMO

O termo Deficiência Intelectual desde tempos remotos vem sendo amplificado, vários foram os conceitos atribuídos que eram influenciados e relacionados com o contexto social e histórico da época. A deficiência Intelectual não é expressivamente uma doença, é caracterizada por uma redução no desenvolvimento cognitivo, gerando assim, um desenvolvimento em um ritmo diferente das demais pessoas, associada também, a limitações no funcionamento comportamental. Com base nesta proposição, o presente trabalho busca apresentar discussões e reflexões acerca do caso de uma criança que apresenta deficiência intelectual, bem como conhecer os procedimentos metodológicos utilizados na sala regular e na sala de recursos multifuncionais em prol da aprendizagem do aluno, a qual foi desenvolvida na Escola Municipal Manoel Valentim de Oliveira, situada no município de Alexandria/RN. A averiguação realizada, foi embasada nos seguintes objetivos: apresentar e discutir práticas de ensino e aprendizagem do aluno com DI, as possibilidades e desafios que se entrelaçam à este processo e as estratégias utilizadas para efetivação da inclusão. O estudo foi centrado na sala regular e sala multifuncional, espaços favorecedores do processo de construção do conhecimento do aluno, contando com a participação de duas professoras colaboradoras. A metodologia que alicerça esta pesquisa, é de caráter qualitativo e de cunho explicativo, pois consiste em um estudo de caso onde utilizamos de observação e entrevista como elementos norteadores para a construção do referido trabalho. Com base nos dados coletados, constatamos que a escola desempenha um trabalho na tentativa de tornar o ensino inclusivo, haja vista que são muitos os desafios enfrentados que comprometem a efetivação deste processo, como também alguns aspectos que precisam ser reavaliados, principalmente no que se refere a articulação entre professores da sala regular e da sala multifuncional, e possíveis capacitações, com o propósito de contribuir cada vez mais com o aperfeiçoamento da prática docente e com o fazer pedagógico frente as diversidades presentes nas escolas. Portanto, compreendemos que a efetivação de espaços inclusivos envolve medidas políticas, destarte a parceria entre escola, comunidade, docentes e família para juntos, tentarem minimizar os desafios surgidos e, conseqüentemente, gerar espaços favorecedores de aprendizagens e ainda, ser uma instituição conhecedora e atuante dentro do processo inclusivo.

Palavras chaves: PRATICAS PEDAGÓGICAS; INCLUSÃO; APRENDIZAGEM

ABSTRACT

The term Intellectual Disability since remote times has been amplified, several were the attributed concepts that were influenced and related to the social and historical context of the time. Intellectual disability is not expressively a disease. It is characterized by a reduction in the cognitive development, thus generating a development at a different rhythm from the other people associated also with limitations in behavioral functioning. Based on this proposition, the present work seeks to present discussions and reflections about the case of a child with intellectual disability, as well as to know the methodological procedures used in the regular classroom and the multifunctional resource room for student learning, which was developed at the Municipal School Manoel Valentim de Oliveira, located in the municipality of Alexandria / RN. The inquiry was based on the following objectives: present and discuss teaching and learning practices of students with ID, the possibilities and challenges that are intertwined with this process and the strategies used to implement of the inclusion. The study was centered on the regular room and multifunctional room, spaces conducive to the process of building the student's knowledge, counting on the participation of two collaborating teachers. The methodology that supports this research is qualitative and explanatory in nature since it consists of a case study where we use since we use observation and interview as guiding elements for the construction of the referred work. Based on the data collected, we find that the school plays a role in making education inclusive, since there are many challenges faced that jeopardize the effectiveness of this process, as well as some aspects that need to be reassessed, especially regarding the articulation between teachers of the regular classroom and the multifunctional classroom and possible capacities, with the purpose of contributing more and more to the improvement of teaching practice and to the pedagogical approach to the diversity present in the schools. Therefore, we understand that the realization of inclusive spaces involves political measures, so the partnership between school, community, teachers and family together, try to minimize the challenges that have arisen and, consequently, to generate spaces conducive to learning and still be a knowledgeable and active institution within the inclusive process.

Keywords: PEDAGOGICAL PRACTICES; INCLUSION; LEARNING

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva concebe a escola como instituição para todos independente de terem ou não alguma limitação, no qual os sujeitos constroem seus aprendizados, exploram suas capacidades, expressam ideias e sentimentos, vivenciam experiências e se desenvolvem como cidadãos.

Assim, o trabalho busca conhecer como o aluno com deficiência intelectual interage, participa e conseqüentemente aprende. Para isso, focaremos nosso olhar diante dos espaços facilitadores da aprendizagem do aluno, sala regular e sala de recursos multifuncionais, focando, sobretudo, nas práticas desenvolvidas pelos professores para a concretização do aprendizado, como também, conhecer a possível existência de barreiras que, muitas vezes, estão internalizadas nesse processo e comprometem a sua ascensão.

Para realização desta pesquisa e obtenção dos resultados, contamos com o apoio da Escola Municipal Manoel Valentim de Oliveira, que apresentou receptividade à execução deste estudo. Para tanto, foi elaborado o seguinte objetivo geral: analisar a prática das professoras frente ao caso do aluno com deficiência intelectual na Escola Municipal Manoel Valentim de Oliveira. Em seguida, elencamos os objetivos específicos abaixo: apresentar práticas pedagógicas realizadas com o aluno que apresenta deficiência intelectual; sua participação, interação e compreensão do que lhe é proposto, atentando ainda, para as interrupções que arreigam esse processo.

Para melhor apresentar esta discussão, se torna imprescindível um embasamento teórico que proporcione discorrer sobre tal tema. Assim, apresentamos ao longo deste estudo um aporte teórico, dentre eles: Carvalho (2008), Honora e Frizanco (2008) dentre outros. Utilizaremos, também, diversos documentos em âmbito nacional. Para tanto, o trabalho está estruturado da seguinte forma: a primeira parte compõe a introdução, que traz informações, relevância, objetivos da pesquisa. Em seguida, trataremos da contextualização da deficiência intelectual, a metodologia utilizada, apresentando a instituição escolar como ambiente inclusivo, como também a escola *lócus* da pesquisa. A última parte, caracteriza-se pela análise dos dados obtidos na escola e reflexões com base na colocação das falas dos sujeitos conforme entrevistas realizadas.

2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Durante a Idade Média, pessoas que tinham Deficiência Intelectual eram vistas como seres endemoniados sob o poder e domínio de forças malignas (BRASIL, 1997). Esses indivíduos eram ignorados, negligenciados, pois os seus comportamentos divergiam das demais pessoas. Segundo Kerl e Gallagher (1987), eram seres tidos como impossibilitados, supérfluos, marginalizados além de sofrerem perseguições que, muitas vezes, resultavam em eliminação, pois a sociedade visava apenas a perfeição. Foi somente, a partir de modificações na doutrina cristã, que as pessoas com Deficiência Intelectual começaram a dispor do direito de sobrevivência, sendo vista perante sentimentos de piedade, assim, passaram a viver em conventos ou igrejas na visão de que eram seres protegidos e abençoados por Deus (CORREIA, 1999).

A criação de políticas educacionais, contemplando o público com necessidades específicas, só inicia no Brasil no ano de 1960. Destacam-se dentre as iniciativas: Sociedades Pestalozzi, que surgiu por intermédio da educadora Helena Antipoff, e Associações e Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. A primeira visava a organização dos serviços às pessoas com deficiência mental que é caracterizada pelo comprometimento no intelecto do sujeito e, a segunda, foi direcionada ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual, que corresponde a uma redução no desenvolvimento intelectual, não apresentando ao indivíduo instrumentos fundamentais à compreensão de determinadas situações. Esta, estendeu-se por todo o país e teve a sua primeira fundação na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1954.

O termo deficiência intelectual é atual, e foi difundido durante a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual ocorrida no Canadá em 2004. Esse termo também vem sendo sugerido pela Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais (IASSID), como também desde 2010, pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID), anteriormente representada pela (AAMR), Associação Americana de Retardo Mental, que originou-se mediante o trabalho de Édouard Séguin, seguidor do médico Jean Itard, considerado o primeiro teórico de Educação Especial, com o menino Victor de Aveyron, conhecido como “menino selvagem”.

A Deficiência Intelectual caracteriza-se mediante limitações no funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, como também, no comportamento adaptativo, expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas, tendo seu início precedente dos 18 anos de idade (AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL, 2010).

Pessoas que apresentam deficiência intelectual, geralmente demonstram dificuldades em algumas situações comportamentais, dentre elas: resolução de problemas, compreensão de ideias abstratas (como as metáforas, a noção de tempo e os valores monetários), estabelecer relações sociais, compreender e obedecer as regras, e realizar atividades cotidianas, como, por exemplo, as ações de autocuidado.

Nessa perspectiva, a pessoa diagnosticada com deficiência intelectual, apresenta complexidade para realizar algumas atividades que para outros sujeitos costuma-se ser habitual, visto que, muitas vezes, as atitudes são atribuídas a pessoas que aparentemente tenha uma idade inferior. Respaldamo-nos a Honora e Frizanco, que apresenta quatro áreas diferentes para apresentar a diversidade de capacidades e necessidades da deficiência intelectual; Área motora: nesta, algumas crianças com DI não apresentam diferenciação em relação aos ditos normais. Área cognitiva: alguns alunos, com deficiência intelectual, podem apresentar dificuldades na aprendizagem de conceitos abstratos, em focar a atenção, na capacidade de memorização e resolução de problemas, na generalização. Área da comunicação: em alguns alunos com deficiência intelectual, é encontrada dificuldade de comunicação, acarretando uma maior dificuldade em suas relações. Área socioeducacional: em alguns casos de deficiência intelectual, ocorre uma discrepância entre a idade mental e a idade cronológica, tendo assim que promover a participação com seus pares da mesma idade cronológica, para participar das mesmas atividades (HONORA E FRIZANCO, 2008).

Desse modo, percebemos que indivíduos com DI são sujeitos capazes de crescimento e de afirmação. Considerando a fala dos autores, vimos que diante das limitações existentes é possível que objetivos educativos possam ser alcançados, a partir de uma mediação pedagógica, atenção especializada e adequações curriculares.

Outrora, alguns profissionais costumavam confundir deficiência intelectual com transtorno mental e torná-las termos indissociáveis, visto que essas duas modalidades se entrelaçavam, mas, após pesquisas, estudos foram aprofundados nessa área constatando, assim, a diferenciação entre esses dois processos neurológicos.

A deficiência Intelectual não é expressivamente uma doença. É caracterizada por uma redução no desenvolvimento cognitivo, gerando assim, um desenvolvimento em um ritmo diferente das demais pessoas associada, também, à limitações no funcionamento comportamental. Esses fatores anteriormente citados, ocorrem na primeira infância, antes dos 18 anos de idade e provoca dificuldades de aprendizado, compreensão, comprometimento da fala ou da habilidade neuropsicomotor. Segundo Honora e Frizanco (2008), a deficiência intelectual não é transtorno psiquiátrico, mas está relacionada à fatores que comprometem as

funções cognitivas do sujeito. O indivíduo que tem DI apresenta uma redução no desenvolvimento intelectual, e, conseqüentemente, irá apresentar comprometimento total ou parcial de compreensão em determinadas situações, enquanto no transtorno mental, o sujeito detém de instrumentos intelectuais, porém prejudicado.

2.1 Caminhos para uma Escola Inclusiva: a Instituição Escolar como Espaço Facilitador da Aprendizagem.

A Declaração da Educação para Todos (1990), visa a educação de modo que venha atender a todos, incluindo as pessoas deficientes, mas isso só se estendeu, pelo menos formalmente, após a Declaração de Salamanca, no ano de 1994. De tal modo, reafirma o compromisso com a Educação para Todos, destacada como necessária ao sistema de inclusão.

Em virtude disso, a escola, independente das características dos alunos, sejam elas: físicas, sensoriais ou motoras, necessitam, enquanto instituição educativa, desempenhar e efetivar mudanças nas metodologias desenvolvidas nas salas de aulas, para impulsionar o desenvolvimento do potencial humano, de forma dialógica e interativa. Isto porque a participação de todos os discentes na escola é o objetivo central que orienta a Declaração de Salamanca (1994). É necessário, portanto, que todas as crianças usufruam do seu direito à educação, para que possam ser trabalhadas suas características, interesses e capacidades, pois todos dispõem de um potencial que lhe é próprio.

2.2 Caracterização da Metodologia: tipo de pesquisa

A metodologia utilizada neste trabalho se caracteriza como uma pesquisa de caráter qualitativo, e de cunho explicativo, pois consiste na discussão em torno de um estudo de caso.

No que se refere à pesquisa, compreendemos ser um conjunto de ações que objetiva a descoberta de conhecimentos em uma determinada área. É também reconhecida como um dos pilares que norteiam as atividades acadêmicas que resultam em construção de conhecimento, contribuindo assim, para o avanço da ciência e para o desenvolvimento social, pois segundo Gil (2010) a pesquisa busca proporcionar respostas para os problemas que são propostos.

Desse modo, entende-se a pesquisa como a própria investigação, a qual possibilita o investigador chegar a um resultado satisfatório, mediante a formulação de um determinado problema. O principal objetivo desta averiguação é conhecer a prática das professoras diante

do caso de um aluno com deficiência intelectual, e como esses professores se articulam para aprimorar cada vez mais o aprendizado desta criança.

2.3 Local de Pesquisa

A presente pesquisa foi realizada na escola Municipal Manoel Valentim de Oliveira, situada no município de Alexandria/RN, que atende alunos da educação infantil ao ensino fundamental II, como também, dispõe de Sala de Recursos Multifuncionais, onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado.

A pesquisa contou com o apoio de dois professores, um atuando na sala regular e outro na sala de recursos multifuncionais e ainda, o foco gerenciador de discussões, o aluno com deficiência intelectual. A observação ocorreu no mês de maio, no período de 4 (quatro) dias, sendo 3 (três) dias na sala regular e 1 (um) na SRM. Na tentativa de preservar a identidade dos nossos sujeitos participantes, utilizaremos pseudônimos para nos referirmos a cada um deles no decorrer do trabalho, à saber: Flor, Amélia e João.

3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A PRÁTICA DE PROFESSORES FRENTE À DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Uma importante estratégia ofertada pela Política Nacional da Educação, na Perspectiva de Educação inclusiva (2008), é o Atendimento Educacional Especializado-AEE, que tem como função primordial “elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, de modo que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. A referida política atenta para que seja realizado um trabalho que vise o desenvolvimento dos alunos, bem como, construir nos sujeitos a capacidade de desenvolver o exercício da cidadania, levando em conta suas limitações. O AEE complementa e suplementa o desenvolvimento do aluno, visando a sua autonomia, tanto no contexto escolar quanto no social, sendo imprescindível ao sistema de ensino (BRASIL, 2008).

O Atendimento Educacional Especializado consiste em ser realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, na escola em que o aluno frequenta a sala de aula comum ou em outra escola de ensino regular, no turno oposto ao da escolarização, conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013). Assim, o AEE não substitui a classe comum, apenas apoia o trabalho desenvolvido na sala de aula, em horário adverso, com o propósito de contribuir com o aprendizado das crianças com deficiência, pois “O atendimento educacional

especializado – AEE, é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (MEC/SSESP, 2008).

Portanto, o AEE tem ações próprias, não podendo ser confundido como reforço escolar, tampouco substituído pelo ensino regular, mas sim, trabalhado dentro de uma proposta que vise à eliminação de barreiras e que garanta ao aluno a participação no processo escolar e na vida em sociedade.

3.1 Conhecendo a História de Vida: discussão de um caso

O aluno João, atualmente com 8 anos, reside na cidade de Alexandria e frequenta uma escola municipal situada no bairro em que mora. O relacionamento familiar é tranquilo, embora a família tenha passado por problemas de aceitação do diagnóstico da deficiência do filho.

O aluno ingressou na educação infantil aos três anos de idade e no AEE apenas no ano de 2016. Este é o segundo ano de atendimento do garoto. O seu percurso escolar, dos três aos seis anos, foi bastante agitado, pois era um garoto muito inquieto. Hoje, ele cursa o terceiro ano do ensino fundamental, em uma sala com 22 alunos e é acompanhado por um cuidador que, apesar de não possuir formação, foi enviado pela família para ajudar nas tarefas escolares, juntamente com a professora regular de classe, para, assim, poder alcançar o seu progresso escolar. A mãe acompanha muito pouco a vida escolar e as atividades de sala de aula do seu filho. A mesma atribui grande parte da responsabilidade de João, para o cuidador, que é membro de sua família.

Quanto aos aspectos emocionais, o aluno exibe simpatia, mas não se socializa com os demais colegas, seu contato, é apenas com a cuidadora e com a professora de sala. O garoto parece não se agradar dos colegas, sendo que os alunos não possibilitam esse entrosamento. Diante desta situação, durante o período de observação, não detectamos nenhuma atividade que propusesse a superação dessa problemática. No entanto, é notório que o processo de aprendizagem acontece a partir de interações sucessivas, entre sujeitos, por meio de uma relação vincular. Com base nos princípios de TASSONI (2000), é no contato com o outro que o indivíduo desperta novas formas de pensar e agir, e, dessa forma apropria-se ou constrói novos aprendizados.

Em relação ao desenvolvimento do aluno, percebe e reconhece todos os estímulos auditivos, visuais e táteis. A percepção espacial encontra-se consentânea, entretanto possui

dificuldades na temporalidade, no que se refere à ordenação de fatos cotidianos ou narração de histórias. João apresenta dificuldades de atenção e concentração, permanecendo durante pouco tempo empolgado nas atividades, reclama de barulho e fica irritado com os colegas ao debochar de sua leitura. Quando isso ocorre, ele chora e não quer mais ficar presente na sala, dizendo: “não entro mais, todos ficam rindo de mim”, menciona João.

Faz uso da comunicação oral, a fala apresenta-se com velocidade aumentada, além de utilizar alguns termos “adultos” à sua idade, tem dificuldade em relacionar fatos e sequenciá-los. Além disso, possui uma mentalidade bastante ampliada, e incorpora situações que ele observa em desenhos à sua vida real.

João, é fascinado por aparelho celular, sempre tenta pegar o da professora para assistir vídeos, possui um grande interesse em vídeos de cobras, lagartos ou outros animais gigantes que atacam outros bichos ou seres humanos. A professora faz tentativas para evitar essas situações, mas, ele insiste e mostra-se muito alegre em ver tudo aquilo. Vale destacar, que na sua casa o garoto tem o hábito constante de assistir os programas que quer, sendo esses seus preferidos. João, no espaço em que convive, não possui nem um tipo de relacionamento com outros garotos da sua idade, passando o dia inteiro assistindo ou brincando sozinho. Assim, Sialulys destaca que:

[...] crianças precisam brincar, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, pois a brincadeira é essencial a sua vida. O brincar alegre e motiva as crianças, juntando-se e dando-lhes oportunidade de ficar feliz, trocar experiências, ajudarem-se mutuamente [...] (2005, p. 09).

Desse modo, é fundamental que a criança tenha esse momento de brincar, de preferência, junto a outras crianças, pois a brincadeira estimula o indivíduo e ajuda no desenvolvendo da atenção, do raciocínio, da autonomia, e da capacidade para resolver situações, se socializar, desperta a curiosidade e a imaginação, de maneira prazerosa, como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem.

3.2 As Práticas Pedagógicas Desenvolvidas no AEE: discussão do caso

O trabalho realizado pelo professor do AEE, direcionado para o aluno com Deficiência Intelectual, precisa contemplar a aprendizagem de conceitos, além de propor situações diversas que viabilize o aluno sistematizar suas ideias e explorar o raciocínio para se chegar a resultados de problemas propostos, e, ainda, oportunizar a superação de atitudes de independência, o que é peculiar do aluno com DI durante situações desafiadoras impostas

pelo professor. Segundo Vygotsky (1987), toda criança com, ou sem deficiência, dispõe de potencial e capacidade que pode ser explorado. Para isso, é fundamental que o professor utilize da diversidade de materiais, instrumentos e recursos apropriados.

Nessa perspectiva, é primordial que o docente apresente atividades que sejam do interesse do aluno, para aumentar mais ainda as possibilidades de aprendizagens presentes na tarefa, visto que tais atividades correspondam às oportunidades existentes.

Para alcançar resultados satisfatórios no AEE, se torna imprescindível que o docente conheça precisamente seu aluno, para assim, realizar um plano de atendimento educacional especializado, a partir de informações obtidas anteriormente. É de suma importância que o professor, proporcione ao aluno, a capacidade de intervir na escola e no meio social, ao qual faz parte, levando sempre em consideração os seus aspectos cognitivos. Durante o trabalho realizado com a criança na SRM, o docente desenvolve um papel relevante, o de propiciar a construção de conhecimentos e o aperfeiçoamento de atividades cognitivas, contribuindo incessantemente para sistematização do conhecimento. O aluno João frequenta a sala de recursos multifuncionais, no mesmo horário da sua escolarização, uma vez por semana.

Durante a observação realizada na sala de AEE, a professora Amélia realizou uma sequência didática para trabalhar com o aluno; o tema do dia era a história da Cigarra e a Formiga; preparou todo material e pôs no centro da mesa, como também, preparou um vídeo no computador, abordando a temática do dia; porém, ao entrar na sala e observar o computador ligado, João não se conteve e logo se dirigiu ao computador, não para assistir o que iria ser proposto, mas, para acessar à internet e mergulhar nos vídeos do seu interesse “cobras e lagartos gigantes”. Diante dessa situação, a professora insistiu e conseguiu fazer com que ele fosse à mesa, sentar-se para iniciar as tarefas.

A primeira das atividades foi questionamentos sobre a cigarra e a formiga; ela perguntou o que ele sabia sobre esses animais, e, imediatamente respondeu apresentando características deles. Para a cigarra, ele atribui a característica de cantar e para a formiga, de trabalhar carregando comidas para seu formigueiro; assim, podemos ver que o garoto possui um conhecimento bem amplo, basta que seja explorado e, conseqüentemente, resulte em um bom aprendizado. Logo após, foi realizado a contação de história em varal; o aluno, por sua vez, envolveu-se na história, fazendo a contação para a professora e o observador presente; o mesmo foi criando textos para cada cena da história, de acordo com as ilustrações apresentadas.

O aluno João demonstra resistência na realização das atividades, nunca conclui toda a tarefa proposta, necessitando que a professora sempre faça alterações nas atividades e atenda

o seu desejo para aquele momento, pois a todo o instante fica se direcionando aos jogos e computadores.

Em seguida, realizou uma atividade de leitura e escrita sobre a interpretação da história, porém, não concluiu; então, imediatamente, a professora pôs, ao centro da mesa, um alfabeto móvel para trabalhar a leitura e escrita dos nomes das personagens, além desses nomes o aluno, sem que lhe fosse solicitado, formou o seu nome. Foi realizada também uma atividade em que a formiguinha teria que percorrer o caminho em que tivesse apenas números pares; o aluno não permaneceu centrado na tarefa e insistiu indo para a prateleira dos jogos, trazendo para a mesa o jogo Material Dourado e, com ele, pôs-se à brincar. A professora, para não contrariá-lo, como também, para dar continuidade a atividade, foi fazendo a relação do número à quantidade de cubinhos (unidades), só assim, a tarefa foi realizada por completo, e de uma forma prazerosa para o aluno.

Diante disso, pudemos perceber que a professora agiu positivamente mediante à situação ocorrida, e em nenhum momento se distanciou da característica principal de sua aula, uma vez que, segundo Gonzaga (2009, p. 39), “[...] a essência do bom professor está na habilidade de planejar metas para aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário [...]”. Nas reflexões do autor, percebemos que o professor precisa estar realmente comprometido com o exercício da docência, tornando-se também um constante principiante do saber, refletindo constantemente sobre a sua prática, e se esta se encontra condizente com as necessidades do seu alunado. Para finalizar o dia, jogamos todos juntos o jogo da velha, atividade confeccionada pela professora, utilizando os personagens da história.

3.3 As metodologias desenvolvidas na sala regular: do planejar ao incluir

As práticas realizadas pelo professor devem sempre proporcionar aos alunos, com e sem deficiência, o desenvolvimento de novos modos de ser e de se constituir, proporcionando o convívio com a diversidade e o relacionamento com o meio. Contudo, o fazer pedagógico deve ser pautado em uma intencionalidade, favorecendo caminhos alternativos para integrar e garantir que os discentes participem integralmente do processo de ensino e aprendizagem. O professor, diante do processo de inclusão, organiza atividades variadas para trabalhar os componentes curriculares, desde que contemple todo público de sala indistintamente para que os alunos, com e sem deficiência, selecionem, com a ajuda do professor, a atividade que mais lhe encantou e a realize. Em alguns casos, se planeja uma única atividade para atingir a todos

os alunos, sendo que para o aluno com DI é entregue atividades para colorir que em muitos casos diferem do conteúdo abordado. Essas atitudes geralmente ocorrem em virtude da ausência de cooperação dos demais profissionais escolares, é a maneira que supostamente utilizam para efetivação da inclusão.

O aluno com deficiência intelectual apresenta dificuldades para formular seu conhecimento em comparação às demais pessoas, isso ocorre precisamente em escolas que ainda persistem em manter intenso um modelo tradicionalista e conservador que, muitas vezes, refletem de modo impreciso na prática pedagógica do professor.

Para desenvolver uma proposta educacional inclusiva, o docente da sala regular precisa trabalhar articulado com os demais profissionais da escola, como forma de colaborar para o aperfeiçoamento do ensino, pois são muitas as dificuldades apresentadas cotidianamente.

Durante a observação, percebemos que a professora Flor desenvolve suas atividades envolvendo o lúdico e o dinamismo em suas aulas. Faz parte da rotina da professora, iniciar o dia com uma contação de história, explorando cada fase e relacionando-as ao contexto de sala de aula, mas, João, não participa nem escuta a história contada, direciona seu pensamento a outros fatos que, muitas vezes, não estão presentes em sala de aula.

O aluno não interage nas discussões, participa, apenas, quando a professora se dirige a sua cadeira, para questioná-lo diante de algo que está sendo trabalhado, porém, isso ocorre com pouca frequência, devido a grande demanda de alunos na sala, como também, em virtude da indisciplina de alguns. João realiza as mesmas atividades dos outros alunos, sem que estas sofram nenhuma adaptação. Além disso, Flor realizou a escrita de um texto interpretativo na lousa; cabe destacar que isso é realizado todos os dias, e trabalhou também com o livro didático com o conteúdo “Sistema de Numeração Decimal”, utilizando o jogo ‘Material Dourado’. Neste momento, o aluno mostrou-se entusiasmado pelo jogo, mas, ao recebê-lo em suas mãos, começou a empilhar os cubinhos, não aceitando o direcionamento da atividade. O aluno, geralmente realiza uma das atividades propostas, quase sempre a primeira delas, sendo que na última fica sempre disperso. No outro dia, a professora levou para sala uma caixa de som, para que os alunos ouvissem a música: “Aquarela, do autor Toquinho” e, em seguida, realizassem as ilustrações das passagens da música; João, mais uma vez, apresentou baixa consistência no desenvolvimento da atividade, mas realizou as ilustrações pedidas na atividade e fez leituras junto com a professora.

3.4 Concepções e Práticas dos Professores: analisando as entrevistas

Desenvolver mecanismos que proporcionem a aprendizagem e o sucesso escolar de crianças com deficiência torna-se, muitas vezes, uma tarefa difícil para escolas, pois existem muitos fatores que norteiam este processo e que encontram-se distanciados do contexto escolar. Assim, acreditamos que todo o aluno, com ou sem deficiência, tem a capacidade de desenvolvimento. No caso dos alunos com deficiência, torna-se imprescindível uma mediação pedagógica, professores capacitados, participação das famílias, como também uma equipe multidisciplinar para contribuir, satisfatoriamente, com o processo de construção do aluno. Em virtude dessa problemática, elaboramos um roteiro de entrevista, com o propósito de conhecer, intrinsecamente, o contexto escolar em que o aluno está inserido, como também as opiniões dos sujeitos participantes diante do processo de inclusão.

Inicialmente, tentamos saber como as professoras avaliam a inclusão na escola, as respostas que obtivemos foram as seguintes: “Na escola, o aluno especial é inserido e não respectivamente incluído como deveria ser. A escola disponibiliza até material para apoio do professor, mas quando chega na sala regular, o aluno com deficiência não é visto dessa maneira, o professor trabalha sem fazer adaptações, isso ocorre devido o grande número de alunos” (AMÉLIA, 2017). “A escola tem a preocupação de incluir, pois dispõe da SRM para contribuir com esse processo” (FLOR, 2017).

Como podemos perceber, as respostas parecem se complementar, sendo que a professora Amélia, apresenta que o sucesso escolar acontece por partes na escola, existindo assim, muitas barreiras que ainda impedem a efetivação da inclusão, como por exemplo, a forma como ocorre o ensino regular para estas crianças, e Flor, parece compreender que o fato de existir a SRM na escola, já esta ocorrendo propriamente a inclusão. Recorrendo a CARVALHO (2008), consideramos o processo de inclusão aquele que engloba a todos sem nenhuma distinção, contemplando um trabalho que vise à aprendizagem e interação de todos.

Cabe destacar, que a SRM é o ambiente onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado, que é parte integrante do processo educacional (BRASIL 2013), que tem como propósito complementar e suplementar o desenvolvimento do aluno, visando a sua autonomia, tanto no contexto escolar, quanto social (BRASIL 2008). Sabemos também que, além da SRM existem outros fatores preponderantes à este processo, à saber: estrutura escolar, professores capacitados, conceitos e práticas educativas, materiais pedagógicos, dentre outros.

No que se refere ao fazer pedagógico das professoras, perguntamos como são planejadas as atividades, as metodologias utilizadas e as adaptações e alterações realizadas para o aluno com deficiência intelectual. As participantes relataram: “Junto aos supervisores,

professores da sala regular durante o planejamento que acontece quinzenalmente. As adaptações ocorrem de acordo com as necessidades durante a execução da atividade, haja vista que, às vezes, o aluno apresenta momentaneamente algo do seu interesse, então aproveito isso dentro do que planejei, para que a aula realmente aconteça e que seja de uma forma produtiva” (AMÉLIA, 2017). “É planejado o mesmo tipo de atividade para todos os alunos da turma, embora saiba que há a necessidade de adaptação da atividade à necessidade apresentada pelo aluno. As ferramentas mais utilizadas nas aulas são: jogos, músicas, contação de histórias” (FLOR, 2017).

Assim, podemos observar que as professoras apresentaram realmente como ocorre o trabalho de preparação da aula para o aluno. Cabe destacar que Flor, em seus comentários, relata que não adapta as atividades realizadas às necessidades do aluno, mas sabe que isso é fundamental na colaboração do aprendizado. Menciona, ainda, que “seria relevante que ocorresse a parceria entre professor da sala regular com o professor da sala de AEE, para juntos buscarem alternativas para auxiliar nas tarefas do aluno” (FLOR, 2017).

Diante disso, observamos que as respostas de Amélia e Flor, em alguns momentos, se contradizem, pois anteriormente, Amélia nos relata que “existe essa articulação com o professor da sala regular, porém, não são feitas as adaptações das tarefas para o aluno devido a demanda de sala de aula”, enquanto Flor apresenta que essa consonância entre professores contribuiria, em suma, para o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Nesse sentido, recorremos às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, na modalidade de Educação Especial, que apresenta as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado, cuja orientação é que o professor que nela atua deve “[...] estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2013, p. 304).

Diante disso, é crucial a parceria entre professores, a fim de obter resultados significativos no que se refere ao desenvolvimento dos indivíduos. É, pois, importante buscar estratégias de ensino interessantes para inserir na sala de aula, com o propósito de despertar o desenvolvimento da autonomia e a formação de cidadãos com novos valores. Conforme aclaramos anteriormente, a professora das salas de recursos multifuncionais busca, sempre, em seu fazer pedagógico, mecanismos que atraia as crianças e que as leve a participarem das atividades propostas, sabendo que o AEE deve propiciar aos alunos experiências que os levem a se expressarem, pesquisarem, inventarem hipóteses e reinventarem o conhecimento livremente. Já, no que se referem às salas regulares, muitas vezes, por não terem uma

formação que lhe ofereçam um maior suporte, um apoio, as crianças, muitas vezes, acabam apenas inseridas, e não incluídas.

Desse modo, a ânsia que muitos professores sentem em trabalhar com alunos com deficiência intelectual, não pode ser centrada no fato de terem limitações, haja vista que muitos dos nossos alunos ditos “normais”, possuem enormes dificuldades em assimilar os conteúdos ofertados, isso ocorre em virtude de fatores diversos sejam eles: dificuldade de aprendizagem, motivação, estrutura familiar, dentre outros.

Por conseguinte, levando em consideração a importância de experiências na área de inclusão, perguntamos se existem capacitações ofertadas pelo município ou escola para trabalharem com os alunos deficientes. Sobre isso, adquirimos as seguintes considerações: “Não existem capacitações ofertadas, sabendo que é tudo o que o professor mais necessita, por isso que não há de fato a inclusão, e sim, apenas inserção, pois é comum o professor relatar que não sabe trabalhar com os alunos deficientes” (AMÉLIA, 2017). “Não existe, mais com certeza faria toda diferença para o professor no seu exercício de sala de aula, pois quando temos um determinado conhecimento naquela área, o trabalho é mais eficaz” (FLOR, 2017).

Diante disso, inferimos que as respostas das participantes são semelhantes. Porém, são bem veementes a necessidade de um maior conhecimento para trabalharem na área de inclusão. Vale destacar, que Flor aclarou, em uma das nossas conversas, que “a falta de capacitação é uma das maiores dificuldades encontradas, por ela, para lecionar com a criança com deficiência intelectual, e que, devido isso, muitas vezes o professor acaba excluindo o aluno, pois não elabora estratégias para minimizar as suas dificuldades” (FLOR, 2017).

Fonseca (1995) destaca que é primordial e urgente capacitar os professores para garantir o sucesso da inclusão escolar. Dessa forma, poderão trabalhar dentro das peculiaridades de cada sujeito, reconhecendo as potencialidades de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas, neste trabalho, tendem a apresentar o contexto de transformação do processo educacional diante de uma perspectiva inclusiva. Sabe-se que este processo esta em constante modificação, e que os professores acabam sendo peças fundamentais para fazer acontecer esta efetivação. Diante dos dados coletados, observamos que as escolas, junto aos professores, enfrentam uma batalha diária na tentativa da promoção da aprendizagem dos alunos, especificamente do aluno com deficiência intelectual.

A pesquisa que realizamos, apresentou o trabalho intrínseco da escola, a prática dos professores e os recursos utilizados no trabalho com as crianças com DI, além de mostrar também os momentos significativos e preponderantes à aprendizagem do aluno observado.

Mediante algumas colocações feitas pelas participantes da pesquisa, observamos que a consonância entre professores da sala regular e sala de recursos multifuncionais é um importante fator que precisa ser revisto dentro da escola, sendo que um contribui com o desenvolvimento do outro, não sendo viável que caminhem de forma linear e isolada, haja vista que o professor regular necessita desse suporte para fundamentá-lo no trabalho com a criança para poder alcançar resultados satisfatórios diante da aprendizagem do aluno, pois, muitas vezes, esse profissional sente-se inexperiente, devido se deparar frente uma realidade desafiadora e hodierna.

Além disso, destacamos a importância de um trabalho voltado para interação dos alunos, como salienta Vygotsky (1997), baseado no princípio da interação, relata que é no convívio escolar, espaços repletos de intencionalidade, que a aprendizagem ocorre, pois, permite ao aluno as trocas cognitivas que resultam na aquisição do conhecimento, apesar de suas condições sociais, intelectuais, físicas ou linguísticas. Diante das observações, vimos à inevitabilidade da escola rever práticas de organização do ensino, com atividades pedagógicas intencionais, sistematizadas e orientadas pelo professor, que vise à participação de todos e proporcionem momentos de coletividade, ampliação de novos saberes, e, posteriormente, a transformação dos sujeitos. Vale salientar, que o objetivo é muito mais do que apresentar a realidade dessa instituição, é estimular a discussão, o debate sobre essa temática tão relevante e atual que é o AEE de uma forma geral.

Por meio deste, podemos, enquanto profissionais, realizar uma breve reflexão, compreendendo a escola no sentido de incluir e não apenas inserir, bem como, suscitar o redimensionamento de práticas de ensino que culminem estratégias exitosas, ricas em estimulação e diversificadas conforme necessitar, sendo assim, é, pois, inegável que os educadores desempenham um papel importantíssimo na vida dos alunos: o de construir nos sujeitos a capacidade de atuarem no meio social e de vencer as suas limitações, para que essas não sejam barreiras para aprender, tampouco desistir do processo escolar.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Definição de Deficiência Intelectual.** Disponível em:

<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/cartilhasdeficiente/declaracaodemontreal.pdf>, acesso em 07 de mai. de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência Mental**. Brasília/DF: SEESP, 1997.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEEPS, 2009.

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª Edição-São Paulo: Atlas, 2010

Gonzaga, Rúbia Renata das Neves. **A importância da formação lúdica para professores de educação infantil**. Revista Maringá Ensina nº 10 fevereiro/abril 2009.

HONORA M. E FRIZANCO M. L., **Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. Ciranda Cultural, 2008

KERK, Samuel, GALLAGHER, James. **Educação da Criança Excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, LEV S. **Pensamento e linguagem** - São Paulo: Martins Fontes, 1987

VIGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997

SIAULYS, Mara O. de Campos. **Brincar para todos**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2005.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem: A relação professor-aluno** In: Psicologia, análise e crítica da prática educacional. Campinas: ANPED, 2000.