BOSSA A., Nádia. Fundamentos da Psicopedagogia. In. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 19-32. _____. A formação do Psicopedagogo no Brasil: uma especialização. In. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-50.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e legislação correlata. 13ª edição. Brasília: Edições Câmeras, 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996. 10 ed., Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2014.

_____. Declaração Universal dos Direitos Humanos. UNIC/Rio/005 – agosto. 2009.

FANTE, C. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas/SP: Verus Editora, 2005.

FILHO, A. B. B. Bullying - Mentes perigosas nas Escolas. Ed. Fontanar. 2009.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. LOPES, C. S. A Afetividade e o Espaço Escolar – Segundo Henri Wallon. Artigo Publicado em Anais do Congresso de Educação Científica da UNESP, São José do Rio Preto, SP. 2009.

NETO, A. A. L. Bullying: saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.

PEREIRA, S. M. de S. Bullying e suas implicações no ambiente escolar. São Paulo: Paulos, 2009. 96p.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.

Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES NO ENSINO REGULAR

VIVIANE APARECIDA FERNANDES DE ARANDA

INTRODUÇÃO

O curso de graduação impõe inúmeros questionamentos sobre a profissão docente, o que serve de base para reflexão e para a busca da compreensão de paradigmas que estão presentes na profissão. Uma das dúvidas que procurei esclarecer ao longo da graduação foi o processo de inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares. Este é um assunto muito delicado e que ainda é bastante discutido no campo educacional, entre outras razões, pelo fato de haver ambiguidade no que é imposto regularmente e o que é ofertado nas escolas. Diante das diversas deficiências presentes nas escolas regulares, trato aqui especificamente da deficiência intelectual, com a qual tenho um envolvimento significativo que explicarei ao longo deste trabalho.

Apesar de, no decorrer da graduação, aprender que cada aluno tem suas peculiaridades, suas características individuais, seu tempo e seu ritmo em relação às aprendizagens, chegar a uma sala de aula de ensino regular, mesmo sabendo destas individualidades discentes, e se deparar com um aluno deficiente intelectual é um grande desafio.

O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar as possibilidades e as limitações no trabalho com o aluno deficiente intelectual em sala de aula de escola regular.

A partir deste objetivo geral, alguns objetivos específicos foram elencados:

• Analisar, em uma perspectiva histórica, a deficiência intelectual;

• Conceituar a deficiência intelectual na atualidade, elencando as possibilidades e as limitações, a partir de um estudo de caso;

• Apresentar, como dado empírico, um estudo de caso realizado com uma aluna deficiente intelectual, em escola pública regular.

Há no Brasil muitos alunos com esta deficiência, que muitas vezes não são vistos nem ouvidos nas salas de aula.

Conheci Joana, uma aluna dedicada, que acompanhava atenta tudo o que era falado em sala de aula, mesmo que do fundo da sala, mais precisamente na última classe da fileira. Tal situação me faz remeter as palavras de Chicon e Silva de Sá (2013, p. 375), em que os autores debatem a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. Afirmam que;

A inserção pura e simples desses alunos no ensino regular, sem nenhum tipo de preparação da comunidade em geral, não configura a inclusão que defendemos. Essa atitude é nociva, pois desconsidera que esses alunos necessitam de uma atenção singular, deslocando o eixo dos processos de ensino, que deveriam centrar-se em suas potencialidades, para suas deficiências, para uma perspectiva homogeneizadora, caracterizada como "ensino de massas".

Para aprofundar a temática de pesquisa, serão apresentados autores que irão embasar teoricamente este trabalho, mantendo, ao longo da pesquisa, um diálogo a fim de auxiliar na compreensão tanto do contexto histórico da deficiência intelectual, com as au-

toras Luci Banks-Leite e Izabel Galvão, como também dos conceitos mais atuais sobre a temática, trazendo autores contemporâneos. A seguir, aponto as partes deste trabalho. Início aqui, no capítulo designado "Introdução" apresentando o trabalho que desenvolvi, bem como os motivos e o interesse pelo qual cheguei a este tema, meu problema de pesquisa e os objetivos. Por fim, descrevo cada capítulo que compõem esta monografia. Descrevendo a metodologia empregada para a realização desta pesquisa, assim como a justificativa metodológica. Algumas perspectivas sobre inteligência, a deficiência intelectual e os sistemas simbólicos, trago novos conceitos de deficiência, a fim compreender como a deficiência intelectual é entendida hoje no âmbito da educação. Apresento ainda, os processos de construção da escrita, segundo Ferreiro e Teberosky, e me apoiando nas pesquisas de Sinclair, trago também a construção da escrita na perspectiva numérica.

PERCURSOS DO TRABALHO

Esta monografia é caracterizada por ser uma pesquisa de cunho qualitativo, devido à descrição e análise de dados descritivos, uma característica crucial desse tipo de pesquisa. Bogdan e Biklen, citados por Lüdke e André, definem a pesquisa qualitativa como envolvida diretamente na "obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes". Na perspectiva de pesquisa qualitativa, este trabalho se configura como um estudo de caso, pelo fato de ser um estudo delimitado e específico de uma criança em particular. Como ferramenta de pesquisa, utilizei os cadernos de atividades que criei junto com Joana, em que anotava considerações relevantes, desde as conquistas diárias da aluna, alguns desafios que passamos para realizar algumas atividades, e até mesmo o modo como a aluna estava se sentindo em determinado dia.

Designando meu papel de observadora, caracterizo-o como observação participante, que, de acordo com Denzin, é uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção. Complementando as características deste tipo de observação, Lüdke e André reconhecem que é uma estratégia que envolve, pois, não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada.

A HISTÓRIA DE VICTOR DE AVEYRON: SURGIMENTO DO ESTUDO SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O termo pessoa com deficiência que utilizamos nos dias de hoje, já sofreu, e vem sofrendo, mudanças ao longo dos séculos. Fazendo aqui uma breve comparação histórica a respeito da visão de profissionais da educação sobre a pessoa com deficiência, me remeto ao livro "A educação de um selvagem – As experiências pedagógicas de Jean Itard", em que o médicopedagogo descreve em seus relatórios, práticas utilizadas na tentativa de civilizar/educar - Victor – umas das crianças conhecidas como selvagens que fora encontrada vivendo nas florestas do Sul da França. Pensando nesta perspectiva história da deficiência intelectual, é indispensável citar as descobertas e as reflexões de Jean Itard, pois foi desde sua descrição de Victor que a deficiência intelectual foi sendo descrita e discutida.

A animalidade, a destituição completa da condição humana, esse reino da bestialidade, foi gradativamente ocupado pela figura do idiota, não apenas na curiosidade popular, nas feiras ou nos circos, mas também nos estudos dos sábios que havia muito buscavam em suas especulações os traços do homem em estado puro da natureza, o verdadeiro selvagem. O menino suscitou nos mais ilustres as esperanças de nele encontrar o estado puro da natureza humana, como se pode ler no várias pessoas, muito dignas pela ilustração, julgaram que a educação deste indivíduo seria assunto para alguns meses e que na tardaria que o ouvíssemos dar-nos os mais curiosos pormenores acerca de sua vida passada.

Relatório de Itard de 1801

MALSON, 1978, Itard era adepto intransigente das ideias de Condillac4 e, por isso, apegou-se fervorosamente ao trabalho de desenvolver com seu pupilo um método de educação que comprovasse suas convicções, contrariando o parecer prestigioso de Pinel, de quem, aliás, foi aluno, e insistindo na educabilidade do menino.

O dispositivo disciplinar de Itard Itard inaugura, em sua missão civilizatória do selvagem, um dispositivo disciplinar minucioso que incidia sobre o corpo em todas as suas dimensões6. Ao considerar curável a situação de Victor como »um caso inteiramente médico, cujo tratamento pertencia à medicina moral« , medicina moral adotada por seu mestre Pinel, hoje pode-mos dizer que sua medicina consistia muito mais em uma pedagogia disciplinar do que a utilização do seu instrumental médico que, aliás, pouco aplicou ao tratamento do garoto. E o obstáculo será sempre o aluno, cuja resistência não chega ao mestre como um desafio capaz de estranhar os caminhos percorridos e modificar seus fundamentos. Itard descreve muito bem seus estados de esperança e desesperança como um drama frente ao que denomina como obstáculo ao seu método.

Resistindo, seu desejo foge de seu corpo para não se ver transformado num mero prolongamento do desejo do mestre. E, assim, quanto mais o aluno lhe dá em troca aquilo

que o mestre denomina deficiência como falta, mais se sente atingido pela falta de saber do aluno, mais insistirá no que de antemão está destinado ao fracasso, a repetir-se ad nauseam. Quando da ausência de Julie, Victor repete um som bem próximo ao nome da menina , que o mestre apenas assinala e parece ficar surpreso com a pronúncia, mas não o considera como manifestação de linguagem. As resistências do aluno são sempre tomadas como erros, mesmo quando Victor pronuncia palavras daquilo que gosta ou repete ditos de sua cuidadora, a quem ele dedica mais afeto do que a seu mestre.

ITARD, Relatório. Estacionado na significância e na representação, Itard considera como as únicas manifestações tipicamente humanas a fala e a escrita e, aferrado às suas convicções, tornou-se, mais tarde, ainda mais acirrado defensor do oralismo na educação dos surdos, não apenas como uma via de comunicação, mas como processo de humanização.

O caminho aberto por Itard: visita do médico brasileiro ao trabalho de Séguin

À exceção dos trabalhos de Belhome, Voisin e principalmente de Séguin, o estudo da idiotia vinha a reboque da alienação mental, na distinção entre a doença do louco – daí a possibilidade de tratamento e cura – e o estado permanente e incurável do idiota. A primeira metade do século foi dominada pelo pensamento de Esquirol para o qual ao idiota nada restava do instrumental médico para melhorar sua condição. Na contra mão deste diagnóstico, a Edouard Séguin, seguindo os rastros de Itard, coube levar adiante as experiências com a educação de Victor, as lições disciplinares de seu mestre, ainda com mais rigor. Um médico brasileiro foi testemunha deste rigor.

O relatório referente aos hospitais da França, de autoria do médico Antônio José Pereira das Neves, foi publicado nos Anais de Medicina Brasiliense, de 1847 a 1849. Na escola de Bicêtre, onde Séguin desenvolvia seu método, o doutor Neves expõe »resumidamente os meios que Mr Séguin empregava para o ensino físico, moral e intelectual dos idiotas«9.

Relativamente ao ensino da articulação tanto das letras, como dos nomes e afinal da leitura, Mr. Séguin emprega um método variado, segundo a maior ou menor dificuldade física, e intelectual dos seus discípulos.

Mas, nesta distinção, fica clara a ideia de desenvolvimento não como uma norma, uma lei natural da qual ninguém escapa, mas como uma propriedade que uns possuem e outros não. Séguin contraria os fundamentos desta distinção, quando apresenta a noção de desenvolvimento não mais como uma propriedade ou uma faculdade dos indivíduos, mas como um processo universal, sujeito às contingências de uma velocidade ou de uma parada. Contudo, apesar de bastante questionado pelos psiquiatras pelo fato de não ser médico, Séguin priorizou o tratamento moral, táticas semelhantes àquelas que a psiquiatria adotava na domesticação do louco. Assim, a idiotia não significava apenas a diminuição ou a parada do desenvolvimento da inteligência, mas sobretudo a supressão da vontade moral.

Assim, por meio do tratamento moral, todo o rigor disciplinar, inaugurado por Itard, será intensificado com ainda mais rigor pelo seu discípulo, como se pode verificar nas cenas descritas pelo dr Neves. Preocupado em dar cunho fisiológico ao método, ele descarta o que chama de »teoria metafísica«, procurando assentar suas explicações psicológicas sobre as peculiaridades dos comportamentos da idiotia no desenvolvimento e nas funções do organismo. Na hierarquia destas funções, a vontade é o eixo de dominação das demais. A partir de suas observações, ele considera a idiotia como uma enfermidade do sistema nervoso que tem o efeito radical de subtrair todo ou parte dos órgãos e das faculdades da criança à ação regular de sua vontade que deixa livre seus instintos e a retrai do mundo moral.

Nele faltariam as dimensões superiores da vontade intelectual e moral, cuja ausência torna-o aquela estranha figura que só é capaz de ter vontade de não querer ter vontade. Ele é uma vontade negativa que diz não a toda ordem, a tudo que não seja a satisfação imediata dos instintos. A educação teria, então, o mister de tirá-lo da prisão da vontade negativa dos instintos e elevá-lo ao universo das possibilidades humanas. O tratamento moral da vontade, uma vez que não é no meu método o princípio de tudo, é o começo e o fim, é todo o método, porque é em si 'a princípio'.

Então, toda autoridade do mestre será sua presença imperativa e imprescindível para obter a obediência do aluno, o que significa a aceitação da vontade superior do mestre, a transformação do não instintivo em sim moral. Eis, em resumo, a marca em Séguin da herança de seu mestre Itard, tornada ainda mais rigidamente disciplinadora.

Inicia-se, então, o processo de institucionalização no Brasil da aliança médico-pedagógica inaugurada por Itard. Segundo Jacqueline GateauxMennecier , as disputas de poder sobre a idiotia entre médicos e educadores, no final do século XIX na França, tiveram como marco inicial na década de 40 o sucesso científico dos trabalhos de Séguin que, mesmo sem ter formação médica, recebeu apoio do governo francês para a recuperação dos idiotas, desprezados como incuráveis.

O acontecimento Victor de Aveyron: aliança médico-pedagógica e a expansão da psiquiatria

Hoje, porém, pode-se dizer que essas questões corporativas não colocaram em risco o poder médico sobre os idiotas, até porque Séguin, por outra via, ajudou a legitimar a competência da medicina. Se o aparecimento

de Victor para as luzes da civilização provocou a produção de um saber colonizador sobre o corpo resistente à normalização, a busca do limite do que pode aquele corpo selvagem, tão incapaz quanto o idiota, velho conhecido dos séculos XVIII e XIX, provocou também o surgimento do dispositivo da aliança médicopedagógica que até hoje observamos incidir sobre os corpos infantis, mesmo considerando as diferenças de objetivos, de recursos técnicos, das práticas institucionais, das tentativas de inclusão social. A anormalidade como necessária à construção de um saber e historicamente anterior à produção da norma, segundo as análises de Georges Canguilhem. É possível então acrescentar que a aliança entre os saberes e práticas da medicina e da pedagogia foi um dispositivo historicamente importante dessa expansão iniciada pelo método de Itard frente ao desafio do acontecimento Victor de Aveyron.

Por enquanto, seguindo a trilha inaugurada pelo médico de Victor de Aveyron, será preciso assinalar que a história da criança anormal é a história das múltiplas práticas de objetivação, cujo começo no Brasil data do início do século XX. E a história dessas práticas e dos saberes constituem, atualmente, os campos da medicina e da medicina psiquiátrica, da psicologia e da pedagogia, como também os campos jurídicos e judiciário.

Atualmente, a legislação brasileira garante a pessoa com deficiência condições de igualdade, bem como na Lei nº 13.146:

1o É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, Lei nº 13.146, 6 de jul. de 2015).

O objetivo deste capítulo é aprofundar os conceitos desenvolvidos neste trabalho, no que se refere à deficiência intelectual e a inserção do aluno com esta deficiência na escola regular. Atualmente, de forma diferente do final do século XVIII como vimos no capítulo anterior com o caso estudado por Itard, a deficiência intelectual tem uma maior visibilidade na sociedade. Souza e Gomes (2015) nos auxiliam a encontrar detalhes que, de certa forma, caracterizam alunos com esta deficiência, assim como no trecho abaixo:

A criança com déficit intelectual apresenta dificuldades e debilidades nas funções mentais: memória, percepção, raciocínio, e a falta dessas funções dificulta a aprendizagem escolar. [...] Esses alunos em suas tarefas em sala de aula possuem dificuldades de concentração, não possuem autonomia em trabalhos coletivos, pois dependem do outro colega para responder e possuem raciocínio oscilante. (SOUZA, GOMES, 2015, p.110).

Considerando esta base orgânica, é fundamental refletirmos sobre como ocorre este processo, e até mesmo de que forma podemos pensar o conceito de inteligência.

A proposta de Binet nos remete à ideia de que, diante dos testes, só é inteligente quem alcança determinada pontuação, e se esta pontuação é alcançada, foi consequência da inteligência. Como já referido anteriormente a deficiência intelectual é diagnosticada em F70-F79, visto que cada código identifica a intensidade da deficiência entre leve, moderada, grave e profunda.

Diante da perspectiva pluralista sobre a inteligência, Gardner acredita que a competência intelectual humana deve apresentar habilidades de resolução de problemas, a fim de auxiliar o indivíduo a resolver problemas ou dificuldades que encontrar, como também apresentar o potencial para criar problemas, para então fundamentar a aquisição de novos conhecimentos. Em uma perspectiva mais voltada para a educação, e na busca por compreender tanto a estrutura como o funcionamento do cérebro, Souza e Gomes afirmam que a Neurociência apresenta a cientificidade para se trabalhar com diferentes cérebros.

A Construção do Símbolo na Escrita e no Número Partindo desta análise feita no capítulo anterior sobre os conceitos de inteligência e como o sujeito alcança a aprendizagem, lanço mão das palavras de Ferreiro e Teberosky para compreender como se constrói a escrita. Também trago Sinclair com uma visão semelhante de construção do símbolo na criança, porém voltada para o número. Os estudos de Ferreiro e Teberosky sobre o processo de aquisição da linguagem escrita apontam como se dá a relação individualizada da criança com este processo. As autoras apresentam cinco níveis de hipóteses de escrita pelos quais a criança passa até ser considerada alfabetizada. Neste mesmo nível podem surgir tentativas de comunicação simbólica entre a escrita e o objeto, sendo assim, há uma tendência que as crianças têm de fazer a relação da escrita com as características do objeto que se pretende escrever. Caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita.

Mesma grafia feita pela criança adquire outro significado, graças ao equilíbrio do valor sonoro de algumas letras. Neste, a criança faz uma reflexão mais aprofundada, compreendendo que as letras representam o som da fala. Além disto, a criança faz tentativas acrescentando mais letras nas sílabas, e estas na maioria das vezes fazem correspondência ao som. Ao chegar a este nível a criança já venceu a dificuldade dos códigos, compreende que cada fonema corresponde a um grafema. Porém, a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito. Assim como Ferreiro e Teberosky, Sinclair, em seus estudos, também apresenta categorias do desenvolvimento da criança, porém na perspectiva da escrita nu-

mérica.

Notação 3a - Grafismos icônicos: Nesta, cada objeto é representado por uma figura parecida com o objeto.

Notação 3b – Grafismos abstratos: Há representações gráficas, e nestas não há relação entre a forma de representação e o que é representado.

Notação 4 – Aparecimento dos algarismos:

Se parece muito com as notações do tipo 3, no sentido que cada grafia escrita corresponde a um dos objetos da coleção. Em outros termos, há o mesmo número e grafias que de objetos. A primeira diferença entre os comportamentos do tipo 3 e 4 é que, no aspecto gráfico, as formas empregadas na notação são algarismos ou uma boa aproximação destes. (SINCLAIR, 1989, p. 84).

Notação 5 – O cardinal sozinho: "O cardinal sozinho é escrito (sempre corretamente) sem acréscimo de outras grafias para precisar a natureza dos objetos apresentados". (SINCLAIR, 1989, p. 86).

Notação 6 – Cardinal acompanhado do nome dos objetos: "Nesta notação, as crianças produzem de imediato o cardinal acompanhado de letras, especificando a natureza dos objetos da coleção. [...] Essas notações são sempre corretas quanto à cardinalidade." (SINCLAIR, 1989, p. 86).

É um trabalho que trata a respeito de como a criança constrói o número do ponto de vista da mobilização de esquemas mentais e dos caminhos psicológicos envolvidos. Isso porque suas produções são analisadas e interpretadas no esforço de compreender o seu processo de conceitualização, as mobilizações de esquemas que são inerentes à cada criança. De acordo com Vergnaud, é possível ao professor e à criança estabelecer essa relação processual da aprendizagem, na qual não há a taxação de certo e errado. Há o trabalho pedagógico que deve oportunizar as situações-problemas significativas para a criança, o esforço interpretativo das produções da criança e há a observação dos gestos, das falas, dos diálogos que fazem parte do processo.

Pesquisas mostram que o nível de desenvolvimento da criança define-se, pelo menos, por essas duas grandezas e que o indicador da zona de desenvolvimento iminente é a diferença entre esta zona e o nível de desenvolvimento atual. A teoria de Piaget e os estudos de Kamii são utilizados para abordar o conceito de número e sua construção pela criança. Não é necessário que a criança coloque os objetos literalmente numa ordem espacial.

Nesta pesquisa, o termo alfabetização é assumido, em sentido lato, referindo-se ao direito à alfabetização como a habilidade de ler o mundo e suas diversas linguagens, habilidade essa que permite ao sujeito transitar entre ambientes diversos e que lhe dá o poder de comunicar-se, de ser compreendido e compreender, de atuar criticamente e ser ator dos contextos em que estiver inserido. Como qualquer sistema linguístico, a ciência matemática utiliza-se de signos para comunicar significados matemáticos. A pesquisa está sendo realizada em uma escola da rede pública de ensino com uma criança com dez anos de idade, que está cursando o terceiro ano do ensino fundamental. A criança tem diagnóstico de Deficiência Intelectual, e está matriculada em turma regular de ensino, na perspectiva da educação inclusiva. Entrevistas com todos os sujeitos envolvidos na pesquisa. E a realização de momentos para atividades matemáticas diretamente entre pesquisadora e criança, dos quais haverá o esforço interpretativo visando a análise dos processos mentais.

Qual a relação destes estudos com a perspectiva da Inclusão Escolar?

Desde 1994, com a Declaração de Salamanca, o processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares de ensino toma vigor. O professor deve considerar que, se todos os alunos podem aprender, isto precisa estar explanado para os professores em suas práticas pedagógicas. Como já referido anteriormente, Chicon e Silva de Sá apoiam a ideia de que não basta apenas a inserção destes alunos na escola, sem um olhar mais sensível e atento a ele. Não basta apenas o ato de incluir na sala de aula sem que haja estratégias pedagógicas, de modo a favorecer o processo de aprendizagem, respeitando o tempo e as limitações destes alunos. Também acreditando no potencial de alunos com deficiência intelectual, Souza e Gomes reconhecem que este aluno pode sim ser alfabetizado, desde que haja um currículo adaptado que abranja suas limitações.

O aluno portador de deficiência intelectual tem o direito de ter acesso a este currículo, segundo a Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (BRASIL, Lei nº 13.146, 6 de jul. de 2015).

UM ESTUDO DE CASO

Neste capítulo será apresentado o caso de Joana, caso que nos possibilitará trazer a realidade e relacionar com o que já apresentamos teoricamente neste trabalho.

Conhecendo Joana

Joana, uma menina de 13 anos com uma história de vida conturbada, porém de superação pelos fatos que lhe ocorreram. Seu pai era alcoólatra e quando brigavam, agredia a mãe de Joana. Durante o parto a mãe sofreu uma hemorragia ficando, as duas, vinte dias no hospital, Joana na incubadora. Aos sete anos de idade, Joana sofreu abuso sexual pelo próprio genitor. Em 2011 Joana iniciou sua rotina escolar, ingressando em uma escola municipal da cidade, localizada no mesmo bairro em que morava. Foi a partir do seu ingresso na escola que sua vida começou a tomar novos rumos. Em 2012 Joana foi encaminhada pela professora à neuropediatra do município, por apresentar comportamentos agressivos em sala e com os colegas. Comportamento este que sua mãe afirma não acontecer em sua cidade natal, antes das agressões sofridas pelo pai.

A partir daí, Joana iniciou seu tratamento com Risperidona, medicação utilizada duas vezes ao dia com o propósito de controlar a ansiedade e agitação. Foi então que surgiram na vida de Joana seus pais adotivos. A família adotiva de Joana manteve-se paciente, compreendendo seu tempo e todas as mudanças que estavam acontecendo na vida da menina. Joana continua mantendo contato com a família biológica, pois é colega de classe de seu irmão mais novo e recebe visitas eventuais de sua mãe.

3o Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; (BRASIL, Lei nº 13.146, 6 de jul. de 2015).

Descrição e análise dos dados

A partir desta atividade que foi realizada em sala de aula, pude perceber que Joana utiliza um pequeno repertório de letras, não atribui valor sonoro e não relaciona o tamanho da palavra com o número de letras que utilizamos para escrever. Sendo assim, considerei que Joana se encontrava no nível 2 das hipóteses de escritas, segundo Ferreiro e Teberosky, já que reconhece que utilizamos letras para a escrita de palavras, porém ainda não relaciona a escrita com a pronúncia delas. Partindo desta análise inicial e tênue sobre o nível de escrita da menina, começamos a trabalhar com as vogais. Em relação à alfabetização matemática, a primeira atividade que propus foi de reconhecimento dos numerais.

Trabalhando diariamente com Joana, fui conquistando certo afeto da menina. Era fácil para mim, de certa forma, perceber quando Joana não estava concentrada para realizar determinada atividade, quando estava bem-humorada ou triste. Joana também adquiriu esta sensibilidade, quando percebia que eu estava diferente em relação aos outros dias, e fazia questão de perguntar o motivo. Este vínculo que construímos se mostrou importante no processo de aprendizagem de Joana, pois foi facilitador e permitiu que estimulasse ainda mais esta aprendizagem.

Joana se mostrou envolvida na atividade enquanto cantávamos. Pedi que Joana contasse o número de sapos, o que fez pronta e corretamente, indicando os que estavam fora e dentro da lagoa. Joana apresentou um pouco de dificuldade na atividade de linguagem, pois ficou dispersa, não conseguia se concentrar e localizar a palavra SAPO. Talvez neste caso Joana tenha ficado muito tempo envolvida na mesma atividade, o que fez com que ficasse dispersa e impediu a sua concentração. Com esta ideia, podemos constatar que Joana teve momentos de trabalho destinados especialmente a estes estímulos diferenciados, pois havia dias em que a turma de Joana estava agitada, e o barulho nos atrapalhava na realização das atividades. Quando a aluna não estava fazendo parte da bagunça – pois ela é integrante da turma e em algumas vezes participava da agitação – a convidava para irmos à Sala de Recursos, a fim de ficarmos sozinhas para Joana poder ter uma atenção especial e atividades mais focadas e que potencializassem seus conhecimentos. Percebi que estes momentos eram muito importantes, pois Joana conseguia se concentrar com mais facilidade ouvindo apenas a minha voz. Porém, apesar de algumas vezes saímos da sala de aula para realizar determinadas atividades, muitas vezes Joana também trabalhava em conjunto com os colegas da turma. Quando a professora de história trabalhava com o livro, Joana também trabalhava, com outra proposta de atividade, mas não deixava de utilizar o recurso que os outros alunos estavam utilizando e de aprender determinado conteúdo.

Este raciocínio oscilante, já mencionado por Souza e Gomes, são características que o aluno com necessidade intelectual pode apresentar. Se o professor não tiver este olhar mais sensível, poderá dificultar os avanços deste aluno deficiente intelectual, visto que este aluno possui limitações e sua aprendizagem pode não acontecer no mesmo tempo que os demais alunos. Sendo assim, além do currículo adaptado e das propostas e estratégias diferenciadas, a atenção e olhar sensível a este aluno é imprescindível para que se alcancem aprendizagens significativas. Este alfabeto era composto pela grafia da letra e um desenho que iniciasse com ela.

Porém, quando percebi que a aluna estava decorando a figura que correspondia à letra e relacionando a letra somente à figura, passei a enfatizar o som que a letra fazia quando a pronunciávamos, de forma a desenvolver a fonoarticulação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento do trabalho, considero importante retomar o objetivo desta pesquisa, que consiste em analisar as possibilidades e as limitações no trabalho com o aluno deficiente intelectual em sala de aula de escola regular. Para poder responder algumas inquietações a respeito da inclusão de alunos com deficiência na escola, e analisar como a deficiência tratada neste trabalho é vista no ambiente escolar em que o aluno está inserido, iniciaram-se as revisões teóricas para compreender mais o assunto, as quais retomarei a seguir.

Também trouxe ideias como as de Ferreiro e Teberosky que embasaram meu entendimento sobre o processo de alfabetização e que me auxiliaram a compreender as etapas pelas quais Joana estava passando em relação à sua escrita. É notório que desde o trabalho de Itard com o menino Victor, muitas mudanças aconteceram, mas como já mencionado, há muito que ser estudado e descoberto para melhor compreender a deficiência aqui tratada. Também comparando à época dos estudos com Victor, muitos avanços surgiram para promover a aprendizagem das pessoas com esta deficiência.

Outra possibilidade observada neste trabalho foi a importância do forte vínculo com este aluno. Este forte laço, que permite compreender mais este aluno, conhecê-lo melhor, estimula ainda mais a sua aprendizagem. Nesta mesma perspectiva, o olhar do professor e sua postura sob este aluno, considerando-o e compreendendo-o como um sujeito realmente capaz de aprender também é uma das possibilidades potentes no trabalho com aluno deficiente intelectual. Agindo com tal postura o professor acredita e busca, com o trabalho diário, as possibilidades deste aluno, e consequentemente uma aprendizagem significativa.

Também é imprescindível ressaltar as limitações no trabalho com o aluno deficiente intelectual encontradas na pesquisa. Sendo assim, o professor acaba se sentindo desamparado e despreparado para trabalhar com este aluno, pois tem que adaptar materiais e pensar estratégias de ensino diferentes do que planeja para o restante da turma, como pude presenciar assim que cheguei à escola de Joana. Outro aspecto importante de destacar como uma limitação no trabalho com o aluno deficiente é o desconhecimento do professor em relação ao seu aluno e da deficiência que ele possui. Quando o professor desconhece as características da deficiência, ou até mesmo desconsidera o contexto em que o aluno está inserido, a aprendizagem dele se torna um processo mais difícil de ser efetuado. Trabalhar com um aluno deficiente intelectual não é tarefa simples, pois requer dedicação e compreensão acerca das características deste por parte do professor. Cada atividade planejada, cada minuto destinado aquele aluno fará uma enorme diferença em seus avanços. A vontade que Joana tem de aprender, e cada passo que ela dá em direção ao seu progresso cognitivo e pessoal é o que me motiva e me faz compreender a importância de o professor enxergar este aluno como capaz, como aprendiz, assim como todos os outros.

REFERÊNCIAS

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (Org.). A educação de um selvagem: As experiências de Jean Itard. São Paulo: Cortez Editora, 2000. 229 p.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 20 jul. 2017.

CANGUILHEM, G. O normal e o patológico. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978. Marc-Gaspard Itard 1774-1836. Tese de doutorado em

Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. Disponível em: <www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/3/TDE20>. Acesso em: 21 de novembro de 2021.

CHICON, José Francisco; SILVA DE SÁ, Maria das Graças Carvalho. A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaçostempos da escola. Rev. Bras. Ciênc. Florianópolis, v.35m n.2, p. 373-388, abr./jun. 2013.

Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

ESQUIROL, J. E. D. Des maladies mentales considérées sous le rapport medical, hygénique et médico-légal. Paris: J.B. Baillière, 1838.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 1999. 300 p.

GARDNER, Howard. Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 340 p.

GATEAUX-MENNECIER, J. Bourneville et l'enfance aliénée: l'humanisation du defiant mental au XIX siècle. Paris: Centurion, s/d.

ITARD, J. M. G. Memória e relatório sobre Vitor de Aveyron (1801) e Relatório acerca dos novos progressos de Vitor de Aveyron (1806). In: MALSON, L. As crianças selvagens. Mito e realidade, Porto: Livraria Civilização, 1978.

LÜDKE, Mega; ANDRÉ, Marli E. D. A.

Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MALSON, L. As crianças selvagens, mito e realidade. Porto: Livraria Civilização,1978.

NEVES, A. J. P. Relatório acerca do tratamento dos alienados e seus principais em França, Inglaterra, Itália, Alemanha, Bélgica e Portugal. Anais de Medicina Brasiliense. Rio de Janeiro: 4º ano, v. 4, n. 1 (p. 12-6). n. 2 (42-7), 1848-9.

PIAGET, Jean. Psicologia da Inteligência. 2. ed. São Paulo: Ed. Fundo de Cultura, 1967. 236 p.

SÈGUIN, É. Traitement moral, hygiène et education des idiots et des autres enfants arriérés ou retardés dans leur développement, agités de mouvements involuntaires, débiles, muets non sourds, bègues etc. Paris: Chez J.B.Baillière, 1846

SINCLAIR, Hermine. A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez, 1989. 180 p.

SOUZA, Marlene Cabral de e GOMES, Claudia. Neurociência e o déficit intelectual: aportes para a ação pedagógica. Rev. psicopedag. [online]. 2015, vol.32, n.97, pp. 104-114. IS.