



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

11688 - Resumo Expandido - Trabalho - XVI Reunião da Anped Centro-Oeste (2022)

ISSN: 2595-7945

GT 15 - Educação Especial

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Paula Soares de Oliveira - CAMPUS AVANÇADO DE CATALÃO/UFG

Maria Marta Lopes Flores - UFG - Universidade Federal de Goiás

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este trabalho é parte da dissertação de mestrado, que se encontra em andamento e tem como foco analisar práticas educativas a partir das percepções e os significados construídos pelos professores ao longo da experiência vivida para concretização do ensino e aprendizagem da criança com Deficiência Intelectual. Na busca de compreender as práticas construídas pelos professores do ensino regular que atuam com crianças com Deficiência Intelectual, vislumbramos a necessidade em discutir o impacto da Teoria Histórico-cultural no desenvolvimento e aprendizado de crianças com Deficiência Intelectual. Por isso, o foco deste artigo é compreender como acontece o desenvolvimento das crianças com Deficiência Intelectual, apoiado na base epistemológica Histórico-Cultural que defende a ideia de que a deficiência está mais ligada aos sistemas sociais e culturais, do que aos fatores biológicos.

Para desenvolver o objetivo do estudo, optamos pela abordagem qualitativa e a pesquisa bibliográfica do referencial esboçado. Compreendendo que “a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto” (LINA e MIOTO, 2007, p.40).

O sentido do que é Deficiência Intelectual passa pelo significado do termo socialmente legitimado em cada momento histórico e dos referenciais teóricos construídos ao longo do tempo. Se buscarmos nas bases teóricas os vocábulos usados para nomear a Deficiência Intelectual, iremos encontrar algumas terminologias mais remotas, como débil, retardado

mental, idiota e excepcional e expressões mais recentes como, déficit cognitivo, deficiência mental e deficiência intelectual. Dentre os citados, atualmente, há uma tendência mundial para o uso da palavra intelectual, no lugar de mental, inclusive no Brasil (BRAUN, 2012).

O conceito de Deficiência Intelectual que iremos adotar é o defendido pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) no qual, define a Deficiência Intelectual como “Incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (AAIDD, 2011, p. 33, apud BRAUN, p. 114, 2012).

Almeida (2016) aponta sobre os avanços nas discussões em relação a definição do que é a Deficiência Intelectual. Refere-se à importância dada aos fatores socioambientais que antes não eram considerados. Foram avaliados os aspectos biológicos ligados aos fatores culturais, assim como há necessidade de serem ponderadas algumas perspectivas imprescindíveis para a aplicação de tal definição.

Percebemos nos aspectos analisados o intuito de ir além da ideia de que a Deficiência Intelectual está vinculada apenas com as condições biológicas do sujeito. A teoria Histórico Cultural, baseada nos estudos de Vigotski (1896- 1934), traz o conceito de indivíduo Histórico-Cultural destacando que todos os sujeitos se desenvolvem a partir de suas experiências mediadas no contexto social e cultural em que estão inseridos, o desenvolvimento e a aprendizagem são dependentes das relações ocorridas nesses diversos contextos. O comportamento humano não é visto como algo natural da espécie, por isso, Vigotski relata sobre o desenvolvimento cultural. (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2002)

São nas relações sociais e na interação com a natureza que o homem se transforma, se humaniza. Através da cultura é que ele se ajusta nas interações coletivas, adquire características que são estabelecidas ao longo da história e se apropria de instrumentos materiais e intelectuais. Esse trajeto estimula a humanização do sujeito, por meio do desenvolvimento de suas Funções Psicológicas Superiores e da assimilação de conceitos naturais e científicos (MARTINS, 2013).

Vigotski (2007) ressalva que para o homem conseguir estas interações é indispensável o uso de signos e instrumentos que permitem que ele modifique o seu ambiente. Segundo o autor, quando as atividades socialmente arraigadas e historicamente desenvolvidas são introjetadas pelo sujeito, o mesmo passa da psicologia animal, organizada por funções elementares, para a psicologia humana, que consiste em desenvolver as Funções Psicológicas Superiores. O modo elementar é de origem biológica, obtidos geneticamente do outro, as Funções Psicológicas Superiores são de linhagem sociocultural, se relaciona com o ambiente em que o sujeito está inserido. Tudo isso é permeado por um instrumento imprescindível, a linguagem (VIGOTSKI, 2007).

A linguagem permite que os conhecimentos acumulados culturalmente e socialmente

sejam passados de geração para geração. As características biológicas não são as principais no desenvolvimento de crianças típicas e atípicas. É importante evidenciar que Vigotski (2007) não omitiu os fatores biológicos, mas ressaltou que apenas na fase inicial da vida da criança que esses aspectos predominam sobre os culturais.

Outra modificação importante no ser humano é gerada pela obtenção e desenvolvimento da fala, por ser um meio significativo na ampliação do pensamento e permitir o diálogo de conhecimentos acumulados ao longo da história. Assim, a criança é capaz de apreender novos conhecimentos, provocando seu desenvolvimento psíquico. A linguagem medeia a relação da criança com o meio social e é nessa ação que ela vai se apropriando da cultura e se formando como parte da sociedade. (VIGOTSKI, 2007).

Para o referido autor temos que definir pelo menos dois níveis de desenvolvimento da criança: o nível de desenvolvimento real, que são as funções amadurecidas e retribuem aquilo que a criança consegue fazer com autonomia, e o nível de desenvolvimento potencial, que é estabelecido por meio da resolução de problemas sob a orientação de outro sujeito mais experiente. A distância entre esses dois níveis foi o que Vigotski chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal, “[...] que são as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, em vez de ‘frutos’ do desenvolvimento [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Outro ponto destacado por Vigotski (2007) é que desenvolvimento e aprendizagem são processos diferentes e tem dependência mútua, e o aprendizado precede o desenvolvimento e o gera. Esse pensamento remete ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que compreende que a aprendizagem pode acontecer por intermédio de ações psíquicas ainda prematuras, valendo-se da interferência do locutor mais experiente (adulto ou uma criança), para estimular o desenvolvimento.

Para Vigotski (1997), a criança atípica não tem um desenvolvimento fajuto às crianças típicas, mas se desenvolvem de maneira diferente, por isso, “[...] não existe diferença essencial alguma na educação da criança com deficiência e a criança normal [...]” (VIGOTSKI, 1997, p. 62). Ele dispõe em sua tese que as leis gerais do desenvolvimento são iguais para todos os sujeitos, e isso destina a ideia de compensação, que é um processo imprescindível do desenvolvimento de indivíduos com deficiência (VIGOTSKI, 2007).

A carência no desenvolvimento dos sujeitos que se encontram nessa condição é uma consequência do desajuste da educação oferecida a elas (MOSCARDINI, 2011). Se no espaço onde cresce, teve menos do que poderia ter tido, se ninguém tentou aproximá-la do ambiente, e a criança teve pouco contato com o coletivo infantil, então podem surgir as complicações secundárias (VIGOTSKI, 1997).

Assim, corroboramos com a ideia de que a pessoa com deficiência deve ser tratada da mesma forma que aquela entendida como “normal”, deve ser ofertada a ela situações indispensáveis para que alcance as mesmas finalidades delineadas aos seus pares, utilizando

procedimentos diferenciados que supram suas dificuldades (MOSCARDINI, 2011). Dessa forma, quando lhes são ensinadas de outro modo, empregando métodos e procedimentos especiais, adaptados as suas características, recebendo o mesmo que as demais crianças, a mesma preparação para a vida futura, o contexto de aprendizagem e desenvolvimento não se restringe a determinado grau ou gravidade, mas guia-se pela lei de processos compensatórios, que comportam superar as limitações.

É preciso refletir que quando falamos em inclusão escolar na Educação Infantil não referimo-nos apenas a “presença” ou “socialização” das crianças com deficiência com as outras; e que conceber os pressupostos inclusivos às práticas existentes hoje na educação, tem se mostrado um desafio para vários segmentos: a família, a escola, educadores, serviços de saúde, etc. Existem barreiras que dificultam o desenvolvimento integral dos alunos, como por exemplo, a organização do espaço físico; os recursos administrativos, pessoais e pedagógicos; a necessidade de apoio de profissionais de saúde; o processo de formação dos profissionais envolvidos na escolarização dos alunos; a adequação com qualidade à própria rotina da sala de aula; as práticas pedagógicas existentes (ROPOLI, 2010).

Dessa forma, entendemos que as experiências vividas pelas crianças no ambiente em que ela está inserida (escolar, familiar e social) tem extrema relevância para o seu desenvolvimento, pois estas relações deixam marcas em seu comportamento, que serão interiorizadas e resultará em parte do seu desempenho. Portanto, enfatizamos a ideia de que o espaço social deve ser um manancial de potencialidades de compensação para a criança com Deficiência Intelectual, assim ela se tornará cada vez mais humanizada culturalmente e socialmente.

Palavras-Chave: Deficiência Intelectual, Educação Infantil, Teoria Histórico Cultural, Práticas Pedagógicas.

REFERÊNCIAS

AAID. Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. Discapacidad Intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo. 11ª Edición. Traducción: Miguel Ángel V. Alonso. Editorial Alianza, S. A., Madrid, 2011.

ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento.** 2016. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão/GO, 2016.

BRAUN, Patrícia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** 2012. 324f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de

Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro/RJ, 2012.

HOSTINS, Regina Célia Linhares (Org.). **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos.** São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015, p. 71–88.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. 2007, p. 37-45.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismos e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural.** Campinas: Autores associados, 2013.

MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de Recursos Multifuncionais.** 2011.194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciência e Letras, UNESP/Araraquara, 2011.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Obras Escogidas. **Fundamentos da Defectologia.** Tomo V. Tradução de Julio Guilherme Blank. Madri: Visor Dist. S.A., 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; TEIXEIRA, Edival. **A questão da periodização do desenvolvimento Psicológico.** São Paulo: Moderna, 2002, p. 23–46.

ROPOLI, Edilene Aparecida. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** Edilene Aparecida Ropoli, Maria Tereza Égler Mantoan, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos, Rosângela Machado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.