

UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UMA TURMA DA EJA

Priscylla Karollyne Gomes Dias – UFPE

priscylla.karollyne@hotmail.com

Maria de Fatima da Conceição Dutra – UFPE

fatima.dutrac@hotmail.com

Michelle Beltrão Soares (Orientadora) – UFPE

michellebssales@gmail.com

RESUMO: Este artigo aborda o relato de uma experiência realizada em uma turma da Educação de Jovens e Adultos, com enfoque na inclusão de um aluno com deficiência intelectual. O objetivo deste estudo de natureza exploratória foi verificar e analisar os aspectos de interação e comunicação que o aluno deficiente estabeleceu com seus pares sem-deficiência. Utilizou-se as contribuições de Cavalcante e Ferreira (2011), Dantas (2012), Libório e Castro (2005), Lima e Silva (2008), Prioste et al (2006) de modo a possibilitar reflexões acerca do ambiente escolar como espaço de desenvolvimento do aluno com deficiência. Os resultados apontaram que as presenças de estigmas perpassam as relações do aluno com seus pares. As considerações apresentaram a necessidade do compromisso da escola de modo a contribuir para a mudança do quadro excludente que ainda insiste em ocorrer dentro da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVES: Deficiência Intelectual; Educação Inclusiva; EJA.

AN OVERVIEW ON THE INCLUSION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY IN A YOUTH AND ADULT EDUCATION CLASS

ABSTRACT: This article discusses the report of an experiment conducted in a Youth and Adult Education class, with a focus on the inclusion of a student with intellectual disabilities. The objective of this exploratory study was to verify and analyze the aspects of interaction and communication established with the disabled student - peers

without disabilities. We used the contributions of Cavalcante and Ferreira (2011), Dantas (2012), Libório and Castro (2005), Lima and Silva (2008), Prioste et al (2006) to enable reflections on the school environment as a space for development of students with disabilities. The results showed that the presence of stigmata pervade the relationships of students with their peers. The considerations presented the need of the school's commitment to contribute to the changing scenario of exclusion within the classroom and across the school walls.

KEYWORDS: Intellectual Disability; Inclusive Education; YAE.

INTRODUÇÃO

A modalidade de ensino da EJA (Educação de Jovens e Adultos), diferencia-se pela heterogeneidade das relações interpessoais estabelecidas entre o público que a frequenta. Segundo Haddad e Pierro, essa modalidade proporciona a ampliação do ensino público que contempla um elevado número significativo de jovens e adultos que, mesmo passando “pelo sistema de ensino, nele realizaram aprendizagens insuficientes para utilizar com autonomia, os conhecimentos adquiridos no dia-a-dia” (2000, p. 126).

Siems (2012), aponta que na trajetória da Educação de Jovens e Adultos estão inseridos alunos que apresentam uma marca de exclusão social, dentre eles aqueles com deficiência que buscam uma (re)aproximação com o estudo.

É importante destacar a tendência que se faz presente, principalmente no contexto escolar, quanto à atribuição dos termos deficiência mental e doença mental como sinônimos. Segundo Prioste et al (2006), os aspectos da pessoa com deficiência mental são correspondentes a uma favorável interação com as pessoas que convive. Já em relação à doença mental, mesmo que a inteligência não seja afetada, a percepção de si e do meio se tornará comprometida. Neste sentido, a deficiência intelectual, também conhecida como deficiência mental, é caracterizada segundo Cavalcante (2011, p. 49), pela “redução da capacidade de aprendizagem e participação social” do sujeito.



A dinâmica de funcionamento da escola, especificamente no que se refere à sala de aula, apresenta situações de enfrentamento que revelam as mais diversas formas de se comunicar, agir, pensar e se relacionar. São processos de interação ligados à divergência de fatores sócio biológicos e subjetivos.

No decorrer dos anos, devido à influência de contextos históricos, é possível perceber as formas de tratamento para com as pessoas com deficiência através de atribuições de termos que traduzem o pensamento e a forma de organização da sociedade de uma determinada época. Desta forma, atribui-se aspectos que marcam um determinado conjunto de indivíduos “sobre os quais vão recair os atributos depreciativos ou aceitáveis” (LIBÓRIO e CASTRO, 2005, p. 83). A partir disto, é possível perceber a atuação do meio no desenvolvimento do indivíduo. O estabelecimento de um padrão de “normalidade” relega determinados grupos a uma situação de marginalização e conseqüentemente provoca a atribuição de estigmas que, segundo Goffman (1982, p. 13), refere-se a não “aceitação social plena” do sujeito.

Vygotsky (1997) apresenta os conceitos de deficiência primária e secundária para considerar os impedimentos culturais e sociais em relação ao desenvolvimento da pessoa com deficiência. O primeiro está relacionado a problemas de ordem biológica presentes na deficiência; o segundo, ao fator social, em que são apresentadas dificuldades quanto ao desenvolvimento e aprendizagem cultural:

Esse autor distingue esses dois conceitos por acreditar que a cultura é construída em função de um padrão de normalidade que acaba por criar barreiras físicas, atitudinais e educacionais para a participação social e cultural da pessoa com deficiência (CAVALCANTE e FERREIRA, 2011, p. 45).

Sendo assim, o objetivo do estudo em questão foi verificar os procedimentos de interação e comunicação que o aluno com deficiência intelectual estabelece com os seus pares sem-deficiência em sala de aula. A partir da observação realizada, foi possível



analisar estigmas que estão presentes no estabelecimento da relação do aluno com seus colegas de classe. Para tanto, justificamos a importância deste trabalho como contribuição para se discutir a inserção de práticas inclusivas estabelecidas por todos os envolvidos no ambiente escolar que favoreçam ao desenvolvimento integral do aluno com deficiência.

Neste artigo, apresentaremos a problematização dos aspectos de comunicação e interação que perpassam o relacionamento do aluno com deficiência intelectual com seus colegas de turma em uma sala de aula da EJA (Educação de Jovens e Adultos), analisando situações de estigmas que se apresentaram no desenvolvimento das observações.

METODOLOGIA

Este trabalho se apoia na abordagem qualitativa da pesquisa, visto que a natureza do objeto pesquisado demanda uma observação abrangente, que contemplem características subjetivas (CAJUEIRO, 2013). O objetivo deste estudo exploratório refere-se a apresentação de elementos que permitem tecer algumas reflexões advindas não somente dos fatores observados, mas também da revisão bibliográfica desenvolvida para a análise dos dados, possibilitando desse modo considerar situações que estimularam a compreensão e a discussão do tema proposto.

O público alvo da EJA é caracterizado por jovens, adultos e idosos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas, buscando novamente uma aproximação com o estudo. Segundo Haddad e Pierro, muitos deles/as “são adolescentes excluídos da escola regular” (2000, p. 127). Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a observação realizada em uma turma do Módulo II da EJA que reunia quinze estudantes, sendo somente um aluno do sexo masculino - que corresponde ao sujeito de nossa pesquisa,



sendo aqui representado pelo nome fictício João (J.) - sendo observados e analisados os aspectos gerais da sua relação com a classe.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A comunicação de J. é caracterizada pela repetição ligeira de palavras bem como pelo uso de gestos como auxílio de compreensão das suas manifestações. Um primeiro elemento a ser considerado foi a presença de piadas que caracterizam a falta de seriedade em relação às suas opiniões e respostas atribuídas de forma oral na tentativa de responder aos exercícios propostos pela professora, durante a aula de matemática.

Um outro fator observado foi a realização de gestos excludentes que suas colegas de turma realizavam como atribuição de significado da classificação discriminatória denotada pela afirmação de que o aluno “seria doido”. Tais aspectos revelam que não houve consideração de suas respostas (algumas corretas) e nem aceitação de sua disponibilidade de auxiliar suas colegas nas dúvidas que estas lançavam à professora.

Desta forma, podemos observar que as relações sociais determinam as possíveis limitações dos sujeitos e não que tais impedimentos são estabelecidos através de suas próprias deficiências. Lima e Silva (2008) apontam que, assim como as deficiências de outras naturezas, as pessoas com deficiência intelectual enfrentam em seus processos de aprendizagem impedimentos cognitivos advindos da influência de barreiras atitudinais. Em relação a esse aspecto, os autores destacam que:

As barreiras atitudinais não são únicas, elas surgem à medida que a sociedade se transforma. Assim, novos contextos deparam-se com novas barreiras que surgem de diferentes formas (LIMA e SILVA, 2008, p. 25).

A presença de práticas discriminatórias nas relações para com a pessoa com deficiência, dentro e fora do contexto escolar hoje, pode ser identificada através de uma



construção marcada pela perpetuação de estigmas construídos no decorrer dos anos. Em relação a esse aspecto, Dantas (2012) aponta a inserção da pessoa com deficiência intelectual nas diferentes formas de organização da sociedade, bem como o emprego de termos que revelam pensamentos carregados por estigmas.

É importante observar como os fatores intraescolares estão carregados por situações externas que se reproduzem de maneira tendenciosa. As barreiras atitudinais que perpassam as relações interpessoais, se referem à manutenção de preconceitos, sendo neste sentido a posição docente fundamental na mediação das relações de conflitos e tensões que venham a se estabelecer no direcionamento de atitudes das pessoas sem-deficiência para com o aluno com deficiência intelectual.

A atividade desenvolvida por J. foi interrompida pelo aluno quando este se dirige ao pátio central da escola para o horário da refeição escolar. Quando volta para a sala de aula, a professora não atende as manifestações do aluno no que se refere ao acompanhamento para realizar a continuidade da atividade de matemática. Um outro ponto de destaque refere-se que, em nenhum momento durante toda a aula, a professora não atenta para a aplicação de um exercício com recursos didáticos especializados, não atendendo às demandas educacionais do aluno.

A ausência na responsabilidade da professora com a inclusão deste aluno com deficiência, no que se refere ao seu processo de aprendizagem, pode ser entendido como um fator próprio de concepções e ideias que estão presentes no ambiente escolar, sendo formadas pelo contexto de ensino. Sobre a escola, Cavalcante e Ferreira (2011) destacam que os sujeitos com impedimentos de aprendizagem estão inseridos em um ambiente carregado por estigmas, tanto social quanto educacional devido à ênfase que a instituição de ensino atribui à inteligência lógico-matemática e linguística (em definição pelo currículo escolar).

O que revela-se de fato é a compreensão, mesmo que de forma inconsciente, de que a deficiência se sobrepõe às outras capacidades de atuação e desenvolvimento da pessoa com deficiência. Segundo Cavalcante (2012), a prática docente deve priorizar a autonomia do estudante com deficiência intelectual, desconsiderando atividades mecânicas que não visam proporcionar verdadeiras aprendizagens bem como o acesso às funções psicológicas superiores. As propostas de atividades de cópia em detrimento àquelas com materiais concretos ainda se perpetua na sala de aula voltadas para alunos com impedimentos cognitivos.

Desta forma, o ato educativo situa-se em uma relação de diálogo, onde é possível a troca de conhecimentos e experiências. O docente tem de estabelecer comunicação (seja através de recursos ou não) com seu aluno com necessidades educacionais especiais, favorecendo os primeiros passos para seu desenvolvimento integral no contexto escolar, de modo a se concretizar práticas efetivas de uma educação inclusiva.

CONCLUSÃO

A interação entre os sujeitos revela o processo pelo qual são expressadas intenções, sentimentos, desejos e a troca de conhecimentos. No que se refere aos aspectos do ensino e aprendizagem dentro da escola a prática comunicativa é fundamental para a contribuição de apreensão dos conteúdos escolares. Este processo de comunicação muitas vezes encontra barreiras atitudinais que interferem nas relações interpessoais entre as pessoas com deficiência intelectual e aquelas sem-deficiência.

As considerações desta pesquisa exploratória apontam para a necessidade da posição do professor em sala de aula como mediador de conflitos, de modo a superar

práticas discriminatórias que se inserem como impedimento do desenvolvimento integral do aluno com deficiência intelectual no espaço escolar.

O abandono do compromisso para com a aprendizagem do aluno com deficiência merece ser ponto de análise, entretanto, não foi objetivo deste artigo problematizar tal questão. É relevante ressaltar que mesmo o quadro de segregação dentro do ambiente escolar tenha sofrido modificações a partir das políticas públicas referentes ao direito de ingresso dos alunos deficientes em escolas regulares de ensino, ainda se faz necessário o compromisso e a importância da escola como contribuição para a mudança no quadro de exclusão que ainda insistem ocorrer dentro da sala de aula, e até mesmo dentro dos muros da escola.

Salientamos que se faz necessária a amplitude de pesquisas na área educacional que problematizem a inserção do/a aluno/a com deficiência intelectual nas escolas regulares de ensino, bem como processo de enfrentamento das barreiras atitudinais, principalmente advindas de seus pares no ambiente de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CAJUEIRO, R. L. P. **Manual para a elaboração de trabalhos acadêmicos**. Rio de Janeiro, Petrópolis. Editora Vozes, 2013.

CAVALCANTE, T. C. F. Pensando a alfabetização da pessoa com deficiência intelectual. In: **Caderno de Educação Especial - a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Brasília, 2012.

CAVALCANTE, T. C. F.; FERREIRA, S. P. A. **Impedimentos cognitivos e a acessibilidade comunicacional na escola: contribuições da teoria de Vygotsky**.

Revista Ciências & Cognição. Vol. 16. 31 de dezembro de 2011. Disponível em:
<www.cienciasecognicao.org>.

DANTAS, D. de C. L. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de caso.** 2012. 288. f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Zarrar Editora, 1982.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. **Escolarização de Jovens e Adultos. Revista brasileira de Educação.** Nº 14, p. 124-127, 2000.

LIBÓRIO, R. M. C.; CASTRO, B. M. de. Dialogando sobre preconceito, políticas de inclusão escolar e formação de professores. In: (org.) SILVA, D. J. da.; LIBÓRIO, R. M. C. **Valores, preconceitos e práticas educativas.** São Paulo: Casa do Psicólogo®, 2005.

LIMA, F. J. de.; SILVA, F. T. dos S. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In: (org.) SOUZA, O. S. H. **Itinerários da Inclusão Escolar: múltimos olhares, saberes e práticas.** Porto Alegre: AGE, 2008.

PRIOSTE, C.; RAIÇA, D.; MACHADO, M. L. G. O que é deficiência mental? Como identificá-la? In: ____ **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental.** São Paulo: Editora Avercamp, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas.** (Blank, J. G., Trad.). Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997. (Original publicado sd.).