

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA CONCEPÇÃO DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL¹

INTELLECTUAL DISABILITY IN THE CONCEPTION OF SPECIAL EDUCATORS: CONTRIBUTIONS FROM CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY

Solange Pereira Marques ROSSATO²
Nilza Sanches Tessaro LEONARDO³

RESUMO: com este estudo objetivamos compreender e refletir acerca da educação escolar oferecida aos alunos com deficiência intelectual, de maneira a conhecer as expectativas de aprendizagem e a concepção dos educadores acerca de deficiência intelectual, imbricadas no ensino com tais alunos. Foram entrevistados 21 educadores os quais pertencem a três escolas especiais (APAEs) localizadas no Estado do Paraná. Os resultados indicam expectativas positivas em relação ao aprendizado escolar dos seus alunos, e contraditoriamente, um processo de naturalização do não aprender, numa concepção de incapacidade para o aprendizado dos conhecimentos científicos, centradas numa irreversibilidade orgânica. Assim, tem-se como óbvio que a capacidade de aprender depende simplesmente do aluno, concepção que nega todas as relações existentes no processo de aprendizagem, negligencia o papel do professor, da escola, da família, do Estado e suas políticas e fortalece os ideais neoliberais, na medida em que compreende questões sociais como se individuais fossem, interrompendo qualquer ligação com sua construção histórica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Deficiência Intelectual. Aprendizagem Escolar.

ABSTRACT: With this study we aim to understand and to reflect on educational provisions in schools for students with intellectual disabilities, in order to understand the underlying learning expectations and conceptions of educators concerning intellectual disability. Twenty-one educators from three special schools (APFes - Association of Parents and Friends of the Exceptional) located in the State of Paraná were interviewed. The results indicate positive expectations concerning their student's school learning; in contradiction, there was a naturalized process of not-learning, based on a conception of incapacity regarding the ability to learn scientific knowledge, centered on organic irreversibility. Thus, it seems clear that the ability to learn depends basically on the student. Such a conception denies existing relations in the learning process, neglects the roles of the teacher, the school, the family, the State and its policies. It enhances neoliberal ideologies, as such ideologies understand social issues individually, neglecting the interplay between disability and its historical construction.

KEYWORDS: Special Education. Intellectual Disability. School Learning.

¹ Este texto constitui-se em parte da dissertação do mestrado (intitulada de Queixa Escolar e Educação Especial: inteligências invisíveis) em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Foi financiada pela CAPES/2009.

² Mestre em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá. solmarques@hotmail.com

³ Doutora em Psicologia; Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. nstessaro@uem.br

1 INTRODUÇÃO

A sociedade, de modo geral, enfrenta enormes dificuldades para lidar com o que é diferente, isto é, com tudo aquilo que se afasta dos padrões estabelecidos como normais. Todas as categorias que não se enquadrem nesses padrões são, de alguma forma, identificadas como desviantes e colocadas à margem do processo social (VIGOTSKI, 2004)⁴. Neste sentido, os “desviantes”, de acordo com Marques (2001), são considerados anormais, por fugirem aos critérios de pertencimento e de não pertencimento, costurados e validados pela sociedade com os parâmetros criados por ela mesma.

Para Silva (1986), Marques (2001) e Vygotski (1997)⁵, o modo como a sociedade considera e trata seus membros vistos como desviantes pode ser apreciado como um fator cultural. Existem situações e características que fogem aos padrões em todo o mundo, no entanto as formas de preconceito e discriminação a elas relacionadas dependem dos padrões culturais, sendo possível compreendê-las no contexto social de cada sociedade onde ocorrem.

Assim, acreditamos que o contexto histórico-cultural e econômico leva à construção de conceitos de normalidade atrelando valores morais, de produtividade e eficácia, em que a diferença representa um distanciamento dos modelos e padrões estabelecidos, e sua não adaptação, um problema para a sociedade. Por isso será o grupo social que irá estabelecer quais os *desconcertos* que poderão ser considerados como prejudiciais ou como vantajosos, ou ainda, quais os que poderão provocar depreciação ou valorização do ser humano.

A partir dessas apreciações e/ou depreciações são criadas necessidades e denominações, as quais se dão na inter-relação entre os homens, mediada pelo mundo. Deste modo, para designar grupos de pessoas diferentes foram utilizados ao longo da história diversos termos, os quais expressaram as concepções de cada época em função das relações sociais estabelecidas e expressam ainda, positiva ou negativamente, um sentido ideológico. Bueno (2004) elucida que uma mudança terminológica não indica uma maior e melhor compreensão das pessoas consideradas diferentes por aqueles que com elas se relacionam. A mudança dos termos está ligada mais à realidade e necessidade histórica.

Assim, pessoas diferentes, que não se enquadrem nos padrões traçados pela sociedade, foram e estão sendo, de algum modo, apreciadas por entidades rotulantes e estigmatizantes, que em geral, desfavorável ou positivamente, imputam-lhes conceitos e intervenções.

Alguns desses conceitos e intervenções, segundo Pan (2008), procuram adotar um caráter de inovação, com o intuito de superar preconceitos e lançar-se

⁴ Nas leituras realizadas foi possível perceber que Vigotski foi grafado de diferentes formas. Então adotaremos esta grafia, salvo em caso de referência e citação.

⁵ Essa obra utilizada de Vygotski de 1997 denominada de Obras Escolhidas V: Fundamentos de Defectologia, foi traduzida pelas autoras, haja vista que se encontra em espanhol.

como novo paradigma de mudança, enquanto outros permaneceram por muito tempo alicerçando relações segregacionistas em relação às pessoas com deficiência.

De acordo com as explicações de Pan (2008), encontramos nos meios acadêmicos e científicos o emprego das denominações *deficiência mental* (que para Pessoti [1984], focaliza a incapacidade, a limitação e a insuficiência) e, mais recentemente verificamos o emprego do termo *deficiência intelectual*, que se originou da mudança proposta em 2002 pela *American Association of Mental Retardation* (AAMR), que passa a conter uma perspectiva funcional, bioecológica e multidimensional, e a considerar a interação dinâmica entre o funcionamento do indivíduo e o seu meio social. Essa associação americana a partir de 2007 passou a ser denominada de *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), mudando *retardo mental* para *deficiência intelectual*. A entidade, que funciona desde 1876, é a organização mais antiga na área, representando uma grande liderança mundial no campo da deficiência intelectual. A AAIDD lança em 2010 a 11ª edição do seu manual, em que constará a sua primeira definição oficial do termo *deficiência intelectual* (AAIDD, n.d.).

Pan (2008) ainda destaca que devemos levar em conta as “*dimensões implicadas no conceito de deficiência, impossível de ser reduzido a uma definição única ou de ser retratado pelo melhor termo*” (p.31). Enfatiza também que esse conceito deve ser compreendido considerando-se os diferentes sentidos atribuídos às diferenças humanas e às diferenças intelectuais nas práticas sociais em que são traduzidas, pois tais pessoas com deficiência compõem a totalidade social, vivenciando assim, as contradições nela produzidas.

Deste modo, na visão de Vygotski (1997), não é a deficiência em si, no que tange ao seu aspecto biológico, que atua por si mesma, e sim, o conjunto de relações que o indivíduo estabelece com o outro e com a sociedade por conta de tal deficiência. Assim, para o autor há um decréscimo na vida social da pessoa com deficiência, na sua participação e nos papéis sociais que lhe são atribuídos, pelas oportunidades engendradas marcadamente pelas suas supostas e deterministas limitações. Destarte, “*o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, se não as suas consequências sociais, sua realização psicossocial*” (p.19).

Vygotski (1997) aponta que até 1920 a deficiência era considerada somente na sua categoria de defeito (termo utilizado à época pelo autor), sendo vista como menos-valia. Numa visão reducionista, a criança era classificada, na época, como débil, imbecil ou idiota e era concebida como alguém que possuía estrutura psicológica deficiente (desde o nascimento), com inteligência inadequada. Essas visões contemplavam o descrédito na superação por parte da criança, e a elas se aliavam métodos de medição de inteligência construídos pelas ações científicas que se pautavam somente na quantificação, sem considerar o processamento das manifestações da deficiência na criança.

Para o autor, a medição da insuficiência intelectual não daria conta de caracterizar a deficiência nem a estrutura da personalidade e a capacidade do

indivíduo como um todo; defendia, assim, a estruturação de um novo método para estudar a deficiência. Deste modo, em conjunto com seus colaboradores, questiona os conceitos da época e lança mão da teoria de que o *defeito* é também fonte de riqueza; não é apenas debilidade, mas também fonte de energia.

Dito isso, reforça-se que as interações são importantes para todas as pessoas, e no caso das pessoas com deficiência, elas são primordiais. O isolamento, ou até mesmo a precarização de oportunidades, só inviabilizam o seu processo de humanização. A questão está em propiciar interações significativas para estas pessoas, para que possam aprender e desenvolver-se.

Deste modo, a educação delas sob esse viés, deve considerar que são, em princípio, homens em potencial, portanto deve-se insistir no ensino de conteúdos científicos, nos saberes construídos e elaborados pela sociedade, pois assim podem distanciar-se de seus limites e fazer as compensações em colaboração com seu desenvolvimento, porquanto, *“No decorrer da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito”* (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 221).

Então, a partir das concepções de Vigotski e das suas fundamentações sobre o desenvolvimento de toda e qualquer criança, percebe-se que é possível lançar-se na educação das pessoas com deficiência intelectual considerando que, associadas à deficiência, existem as possibilidades compensatórias para superar as limitações e que são essas possibilidades que devem ser exploradas no processo educativo.

De acordo com Barroco (2007, p. 226), o limite ou a deficiência *“não só provocaria no indivíduo a necessidade de estabelecer formas alternativas para estar e viver no mundo, como o estimularia a ir além do comportamento mediano”*, pois a criança não sente diretamente a sua deficiência, e sim, as dificuldades dela decorrentes. Então, é indispensável oportunizar a plena participação destas pessoas, de maneira que a deficiência deixe de ser um obstáculo ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento e passe a ser sua força impulsionadora.

Em síntese, a tese básica sobre a deficiência do teórico Vygotski (1997) defende o seguinte: uma criança que tem seu desenvolvimento complicado pelo seu *“defeito”* não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que as crianças ditas normais, ela é apenas desenvolvida de outro modo, de um modo peculiar.

Destarte, quando se realiza um trabalho educativo com essas pessoas, é importante que a instituição de ensino conheça as peculiaridades do caminho de desenvolvimento pelo qual deve contribuir com seu aluno, considerando que um novo e particular tipo de desenvolvimento vai sendo criado. Deste modo ele não deve entregar-se ao domínio das leis biológicas, de suas limitações, mas, ao contrário, diante de seu desenvolvimento, agregar-lhe objetivos, exigências sociais, e conduzi-lo para fora de um mundo de isolamento. Assim, *“(...) a escola não deve somente adaptar-se às insuficiências dessa criança, deve também lutar contra elas, superá-las”* (VYGOTSKI, 1997, p.36).

Na opinião de Facci et al. (2006), a educação das pessoas com deficiência não deveria limitar-se à reabilitação ou à educação profissional, mas sim, estar “*centrada no desenvolvimento da capacidade dos indivíduos de pensar e agir conscientemente ou planejadamente, participando dos desafios postos àquela sociedade, fazendo compensações ou supercompensações das áreas ou funções afetadas, a partir de órgãos ou funções íntegros*” (grifos das autoras, p.32).

Com essas explicações é possível compreender o quanto o ensino está presente na formação e desenvolvimento do homem, tendo ele uma deficiência ou não. Seu papel fundamental está diretamente relacionado com a natureza e qualidade das mediações empreendidas, com a capacidade de fazer uso de instrumentos de maneira a assegurar a formação e o desenvolvimento de suas potencialidades e possibilidades enquanto criador em todas as manifestações de vida humana (LEONTIEV, 1978). Então, a possibilidade de participação efetiva na sociedade está relacionada com as oportunidades conferidas aos homens e, conseqüentemente, com a sociedade econômico-cultural em que eles vivem.

Com isso, objetivamos refletir sobre a educação (especial) oferecida às pessoas com deficiência intelectual, sobre as concepções e expectativas que as alicerçam, envolvidas no processo de ensino e as oportunidades engendradas no cotidiano escolar de desenvolvimento humano.

2 MÉTODO

PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa vinte e uma educadoras (professoras e coordenadoras), de três Escolas Especiais- APAEs, localizadas no interior do Paraná, sendo sete de cada escola, as quais são definidas por G1, G2 e G3. Todos os participantes (definidos por P1, P2 ... P7) eram do sexo feminino, possuíam idade variando entre 29 anos e 61 anos e a maioria se encontrava na faixa etária dos 32 aos 40 anos. Quanto ao grau de escolaridade, todas possuem curso superior. Com relação ao curso de pós-graduação, dezessete educadoras têm especialização em educação especial. Há quatro participantes que não possuem esta especialização, cursaram apenas estudos adicionais em deficiência intelectual. Quanto ao tempo de experiência na educação de Deficientes Intelectuais, variou de dois anos a 40 anos de experiência, em que a maioria possui entre cinco e 15 anos de trabalho nesta modalidade de ensino.

MATERIAL

Os materiais utilizados para a realização da pesquisa foram os seguintes: documento de anuência da escola, termo de esclarecimento livre e esclarecido, ficha de identificação dos participantes, ficha de identificação da instituição, roteiro de entrevista e gravador.

PROCEDIMENTOS

Primeiramente procedemos às visitas às APAEs, a fim de pontuar os aspectos fundamentais, objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como a importância da participação da escola. Em seguida entregamos à Direção o documento de anuência da escola, solicitando a autorização para a construção das informações da presente pesquisa e explicitando que o documento assinado pela Direção seria apresentado ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá.

A partir do parecer favorável do Comitê de Ética, realizamos o contato com os participantes da pesquisa na própria escola em que trabalham, a fim de explicar os objetivos e procedimentos a ela concernentes e apresentar o termo de consentimento. Após a anuência dos participantes, foi-lhes entregue a ficha de identificação com o intuito de obter informações de ordem pessoal (idade, sexo, escolaridade, formação) e profissional (experiência profissional, atuação atual), a qual foi por eles preenchida. Em seguida, foi realizada com eles a entrevista, que se apoiou num roteiro, procurando abranger os objetivos inicialmente propostos pela pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Vale mencionar que para a organização das informações obtidas por meio das entrevistas foi utilizada a análise de conteúdo. Chizzotti (1991) esclarece que este é um método de tratamento e análise das informações, das formas como nossos participantes configuram o social. Rocha e Deusdará (2005) complementam, expondo que a análise de conteúdo consiste em captar uma mensagem que está por trás da superfície textual, sendo utilizada para o tratamento de dados que visa a identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema. Ressalta-se que na análise de conteúdo empregou-se, entre as técnicas possíveis, a análise categorial para trabalhar com as informações das entrevistas. E, neste caso, realizou-se uma leitura minuciosa das mesmas, buscando evidenciar os elementos destaques em cada item proposto no roteiro da entrevista construindo as categorias de análise.

A fim de facilitar e possibilitar uma melhor visualização, as informações foram agrupadas em tabelas, e posteriormente, no intuito de compreendê-las e analisá-las dentro da realidade engendrada, no sentido de apreender as determinações constitutivas das relações entre as partes e a totalidade, apoiamos também nos fundamentos teóricos trazidos no referencial bibliográfico deste trabalho.

Para as discussões pretendidas neste texto, optou-se pela focalização nas categorias definidas como *Expectativas em relação aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (Tabela 1)*, em que foi solicitado aos participantes que expusessem sobre as suas expectativas ao depararem-se com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos no cotidiano escolar e, ainda, a categoria *Compreensão*

de deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem (Tabela 2), em que os mesmos expõem acerca de como entendem, caracterizam e diferenciam a deficiência intelectual e as dificuldades de aprendizagem, em referência à realidade do seu trabalho educativo.

As informações expostas na Tabela 1 evidenciam expectativas positivas dos participantes (em cerca de 90% das respostas) em relação aos seus alunos, pois esperam que estes aprendam e consigam superar suas dificuldades, ainda que estas expectativas não expressem diretamente o aprendizado dos conteúdos acadêmicos, isto é, científicos. Denotamos a importância que eles atribuem a acreditar no potencial destes alunos e, sobretudo, a respaldar-se numa teoria que conceba o homem, a pessoa com deficiência, como um ser em movimento. Bock (2000) explicita melhor este ser humano:

[...] Um homem que, ao transformar sua realidade para poder garantir sua sobrevivência, vai também construindo seu mundo psicológico que estaria assim diretamente ligado, enquanto características, possibilidades e limites, à sociedade na qual ele se insere e se constitui (p. 14-15).

Tabela 1- Expectativas em relação aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem

Categorias	G1		G2		G3		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1-Que o trabalho que está sendo realizado dê resultados	5	41.8	3	30	3	30	11	34.4
2-Aprenda para uma vida melhor, mesmo que em longo prazo	1	8.3	3	30	4	40	8	25
3-De que uns aprendam e outros não	2	16.7	1	10	2	20	5	15.6
4-Inclusão no Ensino Regular, no mercado de trabalho	2	16.7	3	30	-	-	5	15.6
5-Não respondeu a questão	2	16.7	-	-	1	10	3	9.4
Total	12	100	10	100	10	100	32	100

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

Assim, os educadores expressam em suas falas que se preocupam com os resultados de aprendizado de seus alunos, com seu avanço, de modo *Que o trabalho que está sendo realizado dê resultados (34,4%)*, o que é de grande importância, pois esses alunos têm o direito e a capacidade de aprender e desenvolver-se. Essa categoria versa mais sobre a expectativa que o educador tem em relação a si, a seu trabalho, no

sentido de que este alavanque resultados positivos de seus alunos. Esta análise dos educadores pode estar indicando o importante papel do educador no processo de ensino-aprendizagem, em que ações planejadas e conscientes vão delineando seu trabalho, numa revisão de suas práticas de ensino; no entanto, esta categoria nos incita a refletir sobre a expectativa de a aprendizagem estar alicerçada numa concepção de deficiência intelectual que possa ser superada e revertida *milagrosamente*. “[...] Ah! O que eu espero... acho que eu espero um milagre pra dizer a verdade. [...] acho assim que a gente espera que eles vão... que eles vão conseguir, né?” (P2/G1).

Tal expectativa, além de se mostrar distante, parece tentar convencer o educador de que seus alunos realmente são capazes de aprender; mas é preciso um milagre para isso? É tão natural o insucesso escolar dessas crianças que uma reversão dessa realidade representaria um fato inusitado? Nesta linha, nossas práticas revelam nossas concepções sobre o homem, sobre a sociedade, sobre a educação, sobre deficiência, e ao mesmo tempo, o quanto elas vão sendo cristalizadas, criando conformidade e alienação e tornando conveniente a manutenção de nossa sociedade no que tange aos papéis dos atores que a compõem e aos processos de exclusão.

De acordo com Wanderley (2006), é importante que sejam desnaturalizadas as formas como são percebidas e enfrentadas as práticas geradoras do processo de exclusão. Neste aspecto, conceber o aluno com deficiência intelectual e com ele se relacionar acreditando que ele possua uma limitação imutável, irreversível, e que o seu não aprender é algo esperado, parece naturalizar a exclusão do processo de aprendizagem (da apropriação do saber construído historicamente pela humanidade) e de desenvolvimento dessas pessoas. Assim, aparentemente, não há um processo de exclusão gerado histórica e socialmente, o que há é uma deficiência dos indivíduos, ou ainda do professor, que não espera que estes aprendam e que não ensina os conteúdos científicos.

Deste modo, podemos dizer que o discurso na Educação Especial, evidenciado entre os participantes deste estudo, encontra-se sustentado pelo pensamento liberal, cujos princípios fundam-se na crença na evolução *natural* da sociedade e no desenvolvimento livre das potencialidades *naturais* do indivíduo (KASSAR, 1998). Para outros discursos deveríamos considerar as contradições, a dinamicidade, os conflitos e possibilidades envoltas no vir a ser do desenvolvimento do homem.

Outra categoria emergida dos depoimentos dos participantes é a de *Inclusão no ensino regular e no mercado de trabalho* (15,6%). Os educadores esperam que a partir do trabalho realizado seus alunos aprendam e tenham a oportunidade de ser inseridos no ensino regular.

Assim, a escola se propõe a corrigir as falhas apresentadas por este aluno e tirá-lo da “reclusão”, providenciando comportamentos mais adaptados à normalidade e reduzindo “sua condição de deficiente”. Com a neutralização da

deficiência, este aluno está pronto para ser incluído nos padrões, nos ideais de aluno do ensino regular ou de homem para o mercado de trabalho, com menos risco de ser estigmatizado, excluído, mesmo permanecendo numa sociedade de exclusões.

Destacamos que as informações possibilitadas pelos educadores indicam, em geral, expectativas positivas em relação ao trabalho realizado e ao aprendizado de seus alunos. Consideramos importante, e até mesmo salutar para a continuidade do trabalho dos educadores, vislumbrar e buscar transformações dos alunos; no entanto, como vimos, esta expectativa está marcada por contradições que afloram no cotidiano escolar, revelando as dificuldades em trabalhar com alunos com deficiência e ao mesmo tempo as dificuldades em lidar com a representação das limitações do outro e de si, dadas as constantes cobranças de sucesso colocadas por nossa sociedade capitalista. Neste aspecto, aos educadores deveriam ser possibilitadas as condições necessárias à visualização e questionamento do que está além das aparências, das contradições de que participam e colaboram.

Contradições estas, que se solidificam quando as expectativas de aprendizagem são equiparadas às compreensões que os educadores expressam sobre deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem, que permeiam suas relações com seus alunos, como podemos refletir com a *Tabela 2*.

A *Tabela 2* concentra as informações referentes às respostas dos participantes concernentes às suas percepções sobre *dificuldades de aprendizagem e sobre a deficiência intelectual* e as possíveis relações existentes. Estas informações têm relevância, principalmente, por permitirem um maior esclarecimento sobre as concepções que respaldam o trabalho dos educadores com seus alunos e as possíveis relações engendradas a partir dessas concepções.

Dentre as categorias organizadas, as que tiveram um maior número de respostas estão assim caracterizadas: *Dificuldade de aprendizagem é sanada e a deficiência intelectual é definitiva (44%); Dificuldades de aprendizagem em decorrência da deficiência intelectual (20%); Dificuldade de aprendizagem é focal e a deficiência intelectual é generalizada (12%)*.

Considerando-se a categoria que apresentou o maior índice (*dificuldade de aprendizagem é sanada e a deficiência intelectual é definitiva*, com 44%), é possível perceber o distanciamento entre os dois conceitos. Nesta categoria, fica claro que a deficiência é concebida como algo estático, irreversível, instalado, sem possibilidade de desenvolvimento; e a dificuldade, por outro lado, tem a leveza do movimento, da vitalidade, da superação, da especificidade e a prescritividade da possibilidade da aprendizagem, por seu caráter momentâneo e dinâmico.

Tabela 2 - Opiniões sobre as diferenças entre dificuldades de aprendizagem e deficiência intelectual

Categorias	G1		G2		G3		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1-Dificuldade de aprendizagem é sanada e a deficiência intelectual é definitiva	3	42.8	4	50	4	40	11	44
2-Dificuldades de aprendizagem em decorrência da deficiência intelectual	2	28.6	1	12.5	2	20	5	20
3-Dificuldade de aprendizagem é focal e a deficiência intelectual é generalizada	1	14.3	1	12.5	1	10	3	12
4-Deficiência intelectual apresenta graus de dificuldades	-	-	1	12.5	1	10	2	8
5-Dificuldade de aprendizagem uma falha no processo de escolarização do aluno e deficiência intelectual um déficit cognitivo do aluno	-	-	1	12.5	-	-	1	4
6-Dificuldades de aprendizagem problema na mediação e a deficiência intelectual problema da criança	-	-	-	-	1	10	1	4
7-Dificuldade de aprendizagem está no Ensino Regular e deficiência intelectual na Escola Especial	-	-	-	-	1	10	1	4
8-Não respondeu a questão	1	14.3	-	-	-	-	1	4
Total	7	100	8	100	10	100	25	100

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

Essa categoria evidencia falta de perspectiva de desenvolvimento em relação às pessoas com deficiência intelectual, estando suas possibilidades de aprendizado cingidas ao aspecto orgânico. Realmente, se estes alunos não têm a probabilidade de adquirir os conhecimentos historicamente constituídos e de deles se apropriar, suas possibilidades de desenvolvimento e de compensação de suas dificuldades, ficam comprometidas. Vigotskii (2006, p.115) salienta que “(...) *uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem*”; mas se a esses alunos se atribui uma deficiência cristalizada, que conhecimentos lhes podem ser transmitidos se não se crê em sua concretização?

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a natureza social do homem demanda a educação escolar como via possível para a humanização, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Considerados tal relevância, a compreensão da deficiência e das condições a ela atribuídas suscita alguns questionamentos: como esses educadores realizam seu trabalho? Que resultados o educador pode esperar e buscar concretizar em seus alunos a partir dessa compreensão que tem sobre dificuldade de aprendizagem e deficiência intelectual? Que processos de desenvolvimento estão sendo acionados com os alunos, se não se acredita em suas possibilidades? Como esses educadores se sentem ao olhar todos os dias para seu aluno e ver nele todos esses atributos relegados à deficiência?

Enveredando por tais questionamentos, reportamo-nos a alguns relatos que chamaram a atenção, nos quais os educadores consideram que é importante aprender a dar valor ao resultado “mínimo” alcançado com seu aluno e que isso tem relação com sua concepção sobre as possibilidades de aprendizagem do mesmo. Neste sentido, diante da percepção da forte negatividade da deficiência, o pouco passa a ser muito: “[...] No entanto, é aí que tem que ver os pequenos resultados [...]”. (P1/G2) “[...] É uma aprendizagem lenta, o processo que vem a longo prazo, fazer assim o mínimo do mínimo [...] aprender uma coisinha” (P5/G3).

Essas falas demonstram que no cotidiano escolar desses participantes, a partir das visões ideológica e concretamente atribuídas à deficiência, seu trabalho fica respaldado na limitação, levando-os a esperar um resultado possivelmente negativo. Assim, quando algo de “bom” se conquista com esse aluno, por “mínimo” que seja, ultrapassa-se a linha de superação.

Alguns educadores, ao afirmarem que a deficiência dos seus alunos não pode ser sanada, colocando-a como algo imutável, podem tratá-la de modo a posicionar seus alunos num mesmo patamar de (im) possibilidades, como se todos fossem iguais, portanto fadados a terem o mesmo insucesso. Meira (2007) contribui para a reflexão neste momento ao considerar que o desenvolvimento humano não deve ser tratado como fenômeno universal, levando-se em conta que este se relaciona e é determinado pelo contexto sócio-histórico em que os indivíduos estão inseridos.

Não obstante, é possível percebermos essa tendência à universalização em muitas falas dos participantes. Consideramos que cada aluno tem seu histórico e que seu desenvolvimento não se limita ao que se constituiu com o que se firmou com o seu nascimento, pois as características que possui atualmente e as modificações engendradas não foram dadas naturalmente, mas foram produzidas historicamente. Salientamos que a deficiência é constituída por múltiplas determinações, no entanto o relato de um educador concorre para a difusão de que aquela está no indivíduo e que este está fadado ao fracasso:

[...] é uma coisa neurológica que impede, você pode tentar várias tentativas de vários jeitos, e não conseguir [...] a deficiência mental, aí não tem como você mexer no neurológico da criança, mexer lá na questão... (é cerebral dela). Então, assim,

eu acho que a dificuldade você consegue resolver, mesmo que em longo prazo, mas a deficiência mental não (P2/G2).

Neste momento consideramos importante destacar que não se deve perder de vista que o desenvolvimento da criança é duplamente condicionado pelo meio social. Um desses aspectos é a realização social da deficiência (o sentimento de menos-valia), o outro é a tendência social da compensação para a adaptação às condições do meio. A singularidade do desenvolvimento da pessoa com deficiência está nos efeitos positivos da deficiência, nos caminhos encontrados para sua superação (VYGOTSKI, 1997).

O autor explica que os órgãos deficientes, que têm seu funcionamento dificultado ou alterado por conta da deficiência, entram em conflito, numa luta com o mundo exterior que requer sua adaptação. Estamos diante da formação de uma suficiência procedente da insuficiência e a transformação do defeito em capacidade, haja vista que a deficiência não apenas está envolta em uma “magnitude negativa”, mas traz também os estímulos para a compensação.

Assim, a educação das crianças com deficiência deve centrar-se no fato de que, simultaneamente com o defeito, estão postas também as tendências psicológicas de uma direção oposta, no caminho em direção à sua superação, sua força motriz (VYGOTSKI, 1997). Nessa perspectiva, o papel do educador está em descobrir as vias peculiares pelas quais as pessoas com deficiência aprendem, devendo ele ensinar explorando tais vias. Essas vias devem ser investigadas em conjunto com as relações sociais, a fim de esclarecer o processo peculiar do desenvolvimento que ocorre nas crianças com deficiência.

4 CONCLUSÕES

As questões que elucidam as categorias discutidas propiciam informações que permitem colaborar na compreensão que os educadores entrevistados têm sobre a deficiência intelectual, sobre seus alunos e as relações de ensino-aprendizagem estabelecidas, a partir das mesmas e, as expectativas no que tange ao seu aprendizado escolar. Buscamos, portanto, responder aos seguintes questionamentos: como o aluno que apresenta dificuldades vem sendo compreendido? Que conceitos sobre a deficiência fundamentam o trabalho dos educadores participantes desta pesquisa? E, deste modo, aproximar-se da realidade do cotidiano escolar das pessoas com deficiência intelectual, que nem sempre é refletida, *dadas as relações naturalizantes de sua inapropriação para aprender*.

Uma questão muito importante apontada nos resultados envolve o fato de que as dificuldades vivenciadas pelos alunos no processo de aprendizagem não são tidas como um problema diferenciado que possa se apresentar num determinado momento, ou como uma queixa escolar, mas como algo já naturalizado, comum no cotidiano escolar da Educação Especial.

Na concepção dos educadores participantes deste estudo, os quais trabalham com os alunos dos níveis de ensino definido pelas escolas especiais para deficientes intelectuais de pré-escolar e escolar, seus educandos se caracterizam por uma deficiência irreversível, e não pela existência de dificuldades de aprendizagem, ficando estas a cargo dos alunos do ensino regular. A partir destas concepções e relações com a deficiência são deixados de lado os conhecimentos científicos, haja vista que se parte do princípio de que esses alunos não têm condições de apropriar-se deles.

Deste modo, empreendemos caminhadas na contramão do processo de desenvolvimento e de humanização desses alunos. Se não lhes são creditadas possibilidades de aprendizagem escolar e ao mesmo tempo não lhes são proporcionadas oportunidades de apropriação do conhecimento sistematizado, científico, serão facilmente encontradas evidências de que esses alunos realmente não aprendem.

Essas explicações são condizentes, ainda, com as que frequentemente são utilizadas em nossa sociedade para explicar os fenômenos da vida. Sob a triagem da ideologia neoliberal, o mérito individual é consagrado, desconsiderando-se outros fatores, na medida em que este indivíduo contém (ou não) os elementos necessários para o seu sucesso. Assim, homem e sociedade se fundem, ao mesmo tempo em que, dicotômica e contraditoriamente, não são consideradas as suas relações.

Tais apontamentos contrariam as proposições teóricas da Psicologia Histórico- Cultural, segundo as quais o desenvolvimento do homem depende das relações sociais, e ao mesmo tempo reafirmam as ideias de Vygotski (1997) de que as pessoas com deficiência são antes de tudo os homens que a sociedade vê e com os quais se relaciona. Aprender, neste caso, não é visto como um ato social, mas como ato solitário e individual do aluno.

Também são desconsideradas as probabilidades de compensação desses alunos. Eles são anulados pela sua dificuldade. Devemos lembrar que, associadas à deficiência, existem as possibilidades compensatórias para superar as limitações, e que essas possibilidades devem ser exploradas no processo educativo. Uma precarização de oportunidades só faz inviabilizar-se o seu processo de ensino-aprendizagem e confirmar a patologização a eles referida.

A realidade encontrada nas explicações dos educadores, restritas à limitação dos alunos e inteiramente devidas à deficiência, desconsiderando-se na maioria das vezes a questão pedagógica, remete-nos a algumas dúvidas, entre elas a importância dada ao trabalho pelo próprio educador, que muitas vezes se contradiz na ambiguidade *educar x assistir*, pois ao mesmo tempo em que busca a aprendizagem, também a desconsidera, seja ao referir-se à incapacidade de seus alunos por conta do biológico, seja quando não leva em conta o importante processo da mediação, de ensinar. Como bem expressou Vigotski (2001), o todo da criança é mais do que o simples agrupamento de suas partes, de qualidades peculiares. Não

podemos deixar de visualizar esse todo em movimento e as possibilidades que vão sendo criadas à medida que esse aluno se relaciona com o outro.

Assim, salientamos que se continuarmos acreditando na impossibilidade de o aluno com deficiência intelectual aprender por causa de suas peculiaridades e realizarmos nosso trabalho a partir desta perspectiva, esse aluno certamente continuará por muito tempo submetido à exclusão do saber produzido ao longo das gerações. Tal posicionamento, por outro lado, *não nega que existam dificuldades*, sendo elas variadas e contextualizadas; no entanto, à medida que nos guiamos pela incapacidade e limitação dessas pessoas como fatores determinantes, negativos e irreversíveis, estamos fortalecendo os processos de sua exclusão.

Um trabalho educativo numa vertente contrária que se fundamenta na capacidade e possibilidade de avanço do aluno, preconiza que o processo de ensino-aprendizagem deve ser de desafios, de provocações ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória, pensamento abstrato, etc.), e não de simples adequação e conformismo com sua deficiência. Deste modo, diante do desenvolvimento do aluno com deficiência devemos conduzi-lo por objetivos e exigências sociais, para fora de um mundo de segregação, de negação. É preciso fazer movimentar seu desenvolvimento, e para tanto as atividades escolares não devem ser apenas de adaptação às insuficiências desse aluno, mas também de lutar contra elas, buscando sua superação.

Não obstante, como pudemos ver dentro dos fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, o processo de constituição do indivíduo é sempre um caminho que leva do universal ao particular. Da mesma forma, temos, no contexto universal, expectativas de homem de sucesso ante as demandas impostas pelo capitalismo, e no singular dos educadores, as particularidades refletidas nas suas ações, nas suas concepções de pessoa com deficiência, em que estas representam uma versão de homem contrária à expectativa universal de um homem naturalmente talentoso, criativo, inteligente, que corresponde imediatamente às demandas de nossa sociedade. Então, nessas ideias de pessoas com deficiência, cristalizam-se os ideais de homem constituídos histórica e culturalmente, de homens que respondem pelas mazelas sociais.

Neste aspecto, a Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada e exercitada no Materialismo Histórico-Dialético, é essencial por permitir olhar para o homem concreto, com deficiência ou não, considerando-o dentro das contradições que o recriam, dentro do sistema que salienta sua individualidade eficiente ou deficiente. Assim, fazemos parte de uma sociedade que exerce diversas formas de exclusão, em que o acesso aos direitos sociais são mistificados por individualidades carregadas de (in) competências e alicerçadas muitas vezes por validações cientificamente descritivas dessas (in) competências.

REFERÊNCIAS

- BARROCO, S. M. S. *A Educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*, 2007. 485f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Paulista, Faculdade de Ciências e Letras: UNESP de Araraquara, São Paulo, 2007.
- BOCK, A. M. B. As influências do Barão de Munchhausen na psicologia da educação. In: TANAMACHI, E.; ROCHA, M.; PROENÇA, M. *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2000. p.11-33.
- BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2004.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. Psicologia histórico-cultural e educação especial de crianças: do desenvolvimento biológico à apropriação da cultura. *Encontro: Revista de Psicologia*, São Paulo, v. 13, n. 10, p. 23-35, 2006.
- KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 46, n.19, 1998. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32>. Acesso em: 11 nov. 2009.
- LEONTIEV, A. N. *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.
- MARQUES, L. P. *O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Minas Gerais: Editora UFJF, 2001.
- MEIRA, M. E. M. Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D.; (Org.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* São Paulo: Casa do Psicólogo; 2007. p. 27-62.
- OMOTE, S. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, E. J.; BRANCATTI, P. R., (Org.). *Educação especial e estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística*. Marília: UNESP; 1999. p.3-21.
- ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. *Alea - Estudos Neolatinos*, v.7, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid>>. Acesso em: 27 jun. 2008.
- PAN, M. *O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva*. Curitiba: IBPEX, 2008.
- PESSOTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.
- SILVA, O. M. *A Epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS, 1986.
- VIGOTSKI, L. S. *A Construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *O comportamento anormal. Psicologia Pedagógica*. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes; 2004. p. 379-395.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N., *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Icone; 2006. p. 103-118.

VIGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas V: fundamentos de defectología*. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA A. R. A criança e seu comportamento. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA A. R., *Estudos sobre a história do comportamento: símios homem primitivo e criança*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas; 1996. p.151-239.

WANDERLEY, M.B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B., (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes; 2006. p.15-26.

Recebido: 23/06/2010

Reformulado: 11/02/2011

Aprovado: 04/04/2011