

DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

MÁRCIA DENISE PLETSCH

RESUMO

O artigo discute diferentes dimensões do processo educacional de alunos com deficiência múltipla matriculados no atendimento educacional especializado – AEE – oferecido numa classe multifuncional em uma escola localizada na Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro, no período letivo de 2013. Participaram da investigação quatro alunos com deficiência múltipla não oralizados e duas professoras do AEE. Metodologicamente, empregaram-se os referenciais da pesquisa-ação; na coleta de dados, a observação participante e entrevistas semiestruturadas; como base teórica, a matriz histórico-cultural de Vigotski. Os resultados evidenciaram, entre outros pontos, a importância da pesquisa-ação na formação continuada dos professores participantes. Igualmente, ilustraram as possibilidades de construção dos processos psicológicos superiores nos alunos com essa deficiência com base em intervenções pedagógicas sistemáticas com uso de recursos da comunicação alternativa e das tecnologias assistivas.

Pesquisa financiada pela
Fundação de Amparo à
Pesquisa do Estado do Rio
de Janeiro – Faperj – e pelo
Programa Observatório da
Educação da Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal
de Nível Superior – Capes.

DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA • EDUCAÇÃO ESPECIAL • ENSINO •
APRENDIZAGEM

MULTIPLE DISABILITIES: TEACHER TRAINING AND TEACHING-LEARNING PROCESSES

ABSTRACT

This article discusses different dimensions of the educational process for students with multiple disabilities enrolled in specialized educational services – SES – offered in two multi-functional features, at a school located in Baixada Fluminense, in the state of Rio de Janeiro, in 2013. Four non-verbal students with multiple disabilities and two SES teachers participated in the investigation. The methodology employed was the perspective of action-research, as well as data collection procedures, including participant observation and semi-structured interviews. The theoretical basis followed Vygotsky's cultural-historical approach. The results showed, among other things, the importance of action-research in teachers' continuing education. Likewise, these results also indicate the possibilities for development of higher psychological processes in students with these disabilities based technology pedagogic interventions with use of alternative communication and assistive technology resources.

MULTIPLE DISABILITIES • SPECIAL PROGRAMMES • TEACHING •
LEARNING

DISCAPACIDAD MÚLTIPLE: FORMACIÓN DE PROFESORES Y PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

RESUMEN

El artículo discute distintas dimensiones del proceso educacional de alumnos con discapacidad múltiple matriculados en AEE –Atención Educativa Especializada– ofrecida en una escuela localizada en Baixada Fluminense, estado de Rio de Janeiro, en el periodo lectivo de 2013. Participaron en la investigación cuatro alumnos con discapacidad múltiple no oralizados y dos profesoras de AEE. Metodológicamente, se utilizaron los referentes de la investigación-acción; en la recogida de datos, la observación participante y entrevistas semiestructuradas; como base teórica, la matriz histórico-cultural de Vigotski. Los resultados pusieron de manifiesto, entre otros puntos, la importancia de la investigación-acción en la formación continuada de los profesores participantes. Del mismo modo, ilustraron las posibilidades de construcción de los procesos psicológicos superiores en los alumnos con dicha discapacidad en base a intervenciones pedagógicas sistemáticas con uso de recursos de la comunicación alternativa y de las tecnologías asistivas.

DISCAPACIDAD MÚLTIPLE • EDUCACIÓN ESPECIAL • ENSEÑANZA •
APRENDIZAJE

Se os homens são formados pelas circunstâncias, trata-se de formar as circunstâncias humanamente. (Karl Marx e Friedrich Engels. *A sagrada família*, 1844)

A DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SE CARACTERIZA POR UM CONJUNTO DE DUAS OU MAIS deficiências – de ordem física, sensorial, mental, entre outras – associadas (BRASIL, 2006). Ou seja, é uma condição que afeta em maior ou menor intensidade o funcionamento individual e social dos sujeitos com essa deficiência. No Brasil, se comparada a outras categorias de deficiências, existem poucos estudos dedicados à deficiência múltipla, especialmente no que se refere à análise e à avaliação dos processos de escolarização desses sujeitos. Segundo Masini (2011), as pesquisas mais sistemáticas se iniciaram somente no ano de 2000 com a publicação, pelo Ministério da Educação, do “Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Múltipla”. Essa mesma situação também ocorre na esfera internacional, como evidenciado por Rocha (2014) ao tratar das bases de dados da Europa e dos Estados Unidos.

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada durante o ano letivo de 2013 com quatro alunos com deficiência múltipla e duas professoras que atuavam em duas salas de recursos multifuncionais, as quais integram o atendimento educacional especializado – AEE. De acordo com as *Diretrizes operacionais do atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial*, instituídas pela Resolução n. 4 (BRASIL, 2009), tal atendimento deve ser dirigido para alunos matriculados (incluídos) em turmas comuns do ensino regular, como complemento ou suplemento, e não de forma substitutiva, como ocorria/ocorre em escolas e classes especiais. Essa diretriz segue

as indicações da atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), segundo a qual a inclusão deve se dar em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Não pretendemos aprofundar a reflexão sobre a implementação da política de educação inclusiva nas redes de ensino no Brasil. A esse respeito já existe vasta produção científica (GOÉS; LAPLANE, 2009; KASSAR, 2011; BRAUN, 2012; GLAT; PLETSCH, 2012; SOUZA, 2013, entre outros). Nosso objetivo é discutir como o suporte pedagógico oferecido no AEE e as propostas pedagógicas ali realizadas têm contribuído para o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos alunos com deficiência múltipla alvos da investigação. Igualmente, analisaremos como a metodologia de pesquisa-ação pode contribuir ou não para a formação continuada dos docentes participantes.

Nesse sentido, usamos o referencial histórico-cultural fundamentado em Vigotski (1997), sobretudo no que diz respeito à obra *Fundamentos da defectologia*, dedicada aos estudos relacionados ao desenvolvimento de pessoas com deficiências a partir de diferentes áreas do conhecimento. Também dialogamos com autores nacionais e internacionais que têm como base essa matriz teórica. Em âmbito nacional, pesquisadores como Goés (2002, 2008), Goés e Cruz (2008), Pino (2005), Bernardes (2012), Dainêz (2012) e Souza (2013) têm influenciado sobremaneira nossos estudos, mas, em especial, destacamos as pesquisas coordenadas por Smolka e Nogueira (2010, 2011, 2013) junto ao Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Em âmbito internacional, nossas principais referências são Baquero (2001), Arias Beatón (2005), Fichtner (2012) e Friedrich (2012).

No Brasil, o debate em torno da perspectiva histórico-cultural tem avançado enormemente em diferentes áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Educação, a Filosofia, entre outras. Contudo, verificamos que ainda é escassa sua aplicação em pesquisas empíricas relativas à escolarização de alunos com deficiência múltipla, tendo como referência a realidade educacional e social do país. Nesse sentido, enfrentamos enormes desafios, pois ao mesmo tempo em que avançamos no estudo mais geral da teoria histórico-cultural, também somos instados constantemente a analisar problemas, processos e categorias que vão se evidenciando no trabalho de campo e para os quais nem sempre temos respostas teóricas apropriadas ou consolidadas.

Nessa direção, cabe sinalizar que o trabalho coletivo desenvolvido com base na pesquisa-ação contribuiu para refletir sobre tais aspectos, justamente por se caracterizar como um método de investigação científica, concebido e realizado em estreita associação com uma ação voltada para a resolução de um problema coletivo (BRAUN, 2012;

ROCHA, 2014). Sua principal característica é a participação ativa dos indivíduos pertencentes ao campo da pesquisa e sua interação com os integrantes da equipe de investigação (formada por mim, duas bolsistas de iniciação científica, duas professoras do AEE e uma mestrand). Dessa forma, diferencia-se dos métodos convencionais, que, embora tenham um enfoque qualitativo, resultam em uma postura do investigador distanciada em relação à realidade pesquisada. A pesquisa-ação também favoreceu a coleta de dados por se mostrar uma metodologia flexível ao oferecer condições para um diálogo permanente, agregando contribuições trazidas por cada um dos participantes e permitindo, assim, a elaboração conjunta pela busca de “soluções” para os possíveis problemas encontrados no campo. No entanto, o fato de dar voz aos participantes nos parece uma de seus principais atributos, sobretudo se considerarmos as metodologias tradicionais na área de educação especial, as quais, muitas vezes, falam pelos sujeitos e não com eles.

No que diz respeito aos de coleta de dados, adotamos o registro em diário de campo com base nas observações participantes, a filmagem das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras junto aos alunos com deficiência múltipla, sua interação e as respostas dadas pelos educandos. Também realizamos entrevistas semiestruturadas com as docentes. Com base nesses procedimentos, a pesquisa de campo foi organizada em dois momentos: a) encontros quinzenais com as professoras e a equipe de pesquisa para discutir suas práticas e o referencial teórico empregado para fundamentá-las; b) observações semanais de campo e filmagens das práticas realizadas pelas professoras junto aos quatro alunos alvos do estudo. Realizamos ao longo da investigação 11 encontros com as professoras e 48 observações com filmagem dos atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais.

As observações participantes foram registradas em diário de campo composto por anotações escritas durante as sessões e após, quando eram acrescentados mais detalhes. Além da descrição dos acontecimentos observados, os registros também focavam informações sobre horários e o tempo de duração dos atendimentos. Esses procedimentos seguiram as orientações de Rocha (2014). As imagens de vídeo, por sua vez, foram transcritas e analisadas à luz da análise microgenética (GÓES, 2000). De acordo com Pletsch e Rocha (2014), essa abordagem dialoga com a perspectiva histórico-cultural e suas características e procedimentos vão ao encontro do perfil dos sujeitos participantes da investigação, os quais apresentavam enormes dificuldades de linguagem ou não eram oralizados. A análise da filmagem na perspectiva microgenética tornou-se um de nossos principais aliados, pois permitiu abordar momentos de interação dos alunos com o ambiente escolar e as especificidades do processo de ensino e aprendizagem. Em outros termos, permitiu-nos observar atentamente expressões faciais, pequenos gestos ou até mesmo

ruídos que, sem a observação participante, poderiam passar despercebidos. As transcrições foram organizadas em vinhetas, de acordo com as sugestões de Pino (2005).

As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, ocorreram durante os encontros de discussão com as professoras, que eram instigadas a levantar questões relativas a sua formação e a suas práticas pedagógicas, assim como as dificuldades e os caminhos encontrados. Por exemplo: a) Como você compreende sua prática pedagógica e sua formação profissional? b) Que estratégias podem contribuir para o trabalho educacional com alunos com deficiência múltipla no AEE? c) Qual é a importância do conhecimento de recursos como os das tecnologias assistivas no trabalho com alunos com deficiência múltipla com dificuldades na comunicação e/ou não oralizados? d) Como a perspectiva histórico-cultural tem contribuído para o planejamento e para a elaboração de suas práticas pedagógicas? Com base nas respostas, foi elaborado um roteiro para as entrevistas semiestruturadas, seguindo indicações de Manzini (1990). Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas literalmente.

Em relação aos sujeitos participantes, é importante informar que as professoras Ana Clara e Ana Flor possuem formação em Pedagogia com especialização em Educação Especial. A primeira é também especialista em AEE para alunos com transtornos globais do desenvolvimento. Os alunos participantes foram: João (9 anos), Pedro (10 anos), Ana Luiza (18 anos) e José (12 anos), todos com laudo de deficiência múltipla. Os três primeiros não eram oralizados e o último apresentava enormes limitações de linguagem, compreendido, na grande maioria das vezes, somente pela mãe.

Com base na triangulação dos dados coletados por meio de entrevistas, observação participante e imagens de vídeo, foi possível organizar as informações em núcleos temáticos, os quais foram reagrupados e deram origem às categorias de análise, seguindo indicações de Pletsch (2010). Neste artigo, focaremos sucintamente duas dessas categorias: a pesquisa-ação como estratégia de formação continuada de professores do AEE para alunos com deficiência múltipla e o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

A PESQUISA-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Muito se tem falado do trabalho docente, da atividade de ensino, da prática do professor. Muito se tem estudado sobre o professor e seu cotidiano, seus saberes e fazeres, suas crenças, sua experiência, seu conhecimento. Muito se tem indagado e comentado sobre as dificuldades, as belezas e as especificidades dessa forma

de relação humana que chamamos ensinar. E apesar de tanto falarmos, ela parece tão enigmática, às vezes de tanto falarmos, às vezes desconcertante, muitas vezes inusitada, em todas as suas (im)possibilidades de acontecimento. (SMOLKA, 2010, p. 107)

Além da falta de clareza sobre os melhores caminhos a serem seguidos no trabalho com alunos com deficiência múltipla no AEE e da falta de conhecimentos teóricos apreendidos na formação inicial e continuada para fundamentar a prática docente, os resultados da pesquisa identificaram uma série de problemas que impactavam negativamente as ações pedagógicas planejadas pelas professoras. Os principais eram os seguintes: a) dificuldades de infraestrutura, materiais e recursos adequados para atender às necessidades educacionais especiais, que são muito específicas para cada aluno com deficiência múltipla; b) problemas relacionados ao transporte adaptado público e/ou escolar para que os alunos chegassem à escola; c) falta de articulação do sistema educacional com o sistema de saúde, uma vez que muitos alunos com essas deficiências sofriam com convulsões e apneias sem terem o acompanhamento clínico necessário; d) falta de acesso a recursos tecnológicos necessários para o trabalho com alunos com graves deficiências, especialmente para auxiliar no desenvolvimento da comunicação. Ademais, a pesquisa também evidenciou a falta de: a) conhecimentos específicos dos professores para efetivar atividades pedagógicas que promovessem o desenvolvimento desses alunos; b) articulação entre o trabalho do professor da sala de recursos multifuncionais e da classe comum; c) clareza sobre o papel do professor do AEE para alunos com deficiência múltipla.

Sobre a falta de conhecimentos, as entrevistas realizadas com as professoras indicaram que o projeto impactou de forma positiva as práticas desenvolvidas por elas, pois, além de fundamentar teoricamente suas ações, auxiliou na identificação de recursos da área de tecnologias assistivas e, a partir desta, de comunicação alternativa e ampliada. Para os estudos nessa área, foram abordados nos encontros quinzenais textos de autores como Deliberato, Gonçalves e Macedo (2009), Nunes *et al.* (2011) e Rocha (2014). O conceito de tecnologia assistiva adotado seguiu as orientações oficiais que a caracterizam como uma área do conhecimento interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços cujo objetivo é promover a funcionalidade relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007). Ao passo que a comunicação alternativa e ampliada foi entendida, segundo Nunes *et al.* (2011, p. 6-7), como uma das áreas das tecnologias assistivas que:

Envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos (bidimensionais como fotografias, gravuras, desenhos e a linguagem alfabética e tridimensionais como objetos reais e miniaturas), voz digitalizada ou sintetizada, dentre outros como meios de efetuar a comunicação face a face de indivíduos incapazes de usar a linguagem oral.

Vale lembrar que as Diretrizes Operacionais do AEE (BRASIL, 2009, art. 13) definem como uma das atribuições do professor do AEE “VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação”.

De acordo com as professoras participantes, o reconhecimento e a aquisição de recursos da área de comunicação alternativa e ampliada, com o apoio financeiro do projeto, favoreceram suas práticas pedagógicas junto aos alunos. Ressaltaram também que as contribuições desses recursos são muito importantes para o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento educacional e social dos educandos com dificuldades ou limitações na linguagem oral.

Em que pese à contribuição do projeto, durante a pesquisa ficou evidente que, apesar das garantias legais (BRASIL, 2008; 2009), as salas de recursos multifuncionais (pertencentes ao AEE) funcionavam e atendiam os alunos com comprometimentos graves, em sua maioria, muito mais com base nos esforços pessoais das professoras do que na solidez das políticas públicas dirigidas para esse atendimento. Ou seja, mesmo sendo multifuncionais, as salas eram precárias e não atendiam as necessidades e as demandas mínimas. Pudemos constatar que a elaboração das pranchas de comunicação alternativa era realizada pelas professoras em suas casas, já que se fazia necessário o acesso a impressoras com tinta, o que significava trabalho extraescolar e custeado com seu salário. A esse respeito, parece-nos que existe um enorme distanciamento entre as diretrizes federais e sua implementação nos municípios. A precariedade e/ou não funcionamento desse atendimento também foram evidenciados na pesquisa de doutorado de Souza (2013), realizada em Campinas (São Paulo), ao relatar a trajetória escolar de Alan. As contradições, os problemas e os desafios a serem enfrentados pelos governos federal e municipais para efetivar com qualidade a implementação do AEE são enormes. Esse é um dos resultados da pesquisa do Observatório Nacional de Educação Especial – Oneesp –, que desde 2011 tem mapeado e analisado o AEE em salas de recursos multifuncionais de 16 estados do país, com a participação de mais de 200 pesquisadores (MENDES, 2014).

Em relação à falta de conhecimentos teóricos para fundamentar as práticas pedagógicas das professoras, selecionamos artigos científicos sobre conceitos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, tais como internalização, sentido, significado, compensação

e mediação. Ênfase maior foi dada aos conceitos de mediação e compensação. Considerando a extensão deste artigo, não será possível aprofundá-los aqui. Contudo, cabe retomar, mesmo que sucintamente, o entendimento dos participantes da investigação acerca da compensação. Com base na leitura de Vigotski (1997), o conceito foi definido como uma estratégia para criar condições e estabelecer interações que possibilitem o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência. Em outras palavras, para os participantes da investigação, a compensação ocorre a partir da interação social e da intervenção pedagógica. Para Vigotski (1997), a deficiência de uma função ou lesão de um órgão faz com que o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumam a tarefa de compensar o defeito. Essa ideia constitui o núcleo de suas proposições sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência: “todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação” (VIGOTSKI, 1997, p. 14). Um dos relatos coligidos durante uma das reuniões de estudo mostra o entendimento da professora sobre a compensação e sua relação com o desenvolvimento:

A nossa intervenção pedagógica envolve diferentes dimensões que afetam o desenvolvimento. Lembrando que somos seres humanos afetados pelos sujeitos e que nós também os afetamos, assim conseguimos propiciar a intervenção e a compensação para que eles possam fazer internalizações e, em seguida, desenvolver-se. Mas isso só é possível com uma ação sistematizada e planejada.¹

Nessa perspectiva, a partir da reflexão colaborativa com as professoras do AEE, discutimos como esse e outros conceitos poderiam afetar (positivamente ou não) a construção e a internalização dos conteúdos científicos (entendidos como as aprendizagens formais ensinadas na escola), seus sentidos e significados por parte dos alunos com deficiência múltipla. O conceito de internalização foi entendido como “algo que fazemos com tudo aquilo que ouvimos e a que prestamos atenção, mas a apropriação exige que aquilo a que se prestou atenção seja tornado próprio do pensamento e da consciência de quem se apossa do conhecimento” (ANDRADE; SMOLKA, 2012, p. 708).

Como pudemos apreender dos encontros, as professoras mostraram maior entendimento sobre o conceito de compensação a partir das mediações pedagógicas junto aos alunos. Igualmente, sinalizaram como positivo o uso de recursos (aqui denominados de ferramentas externas) para possibilitar aos educandos o desenvolvimento da comunicação. Cabe destacar que o conceito de mediação foi considerado essencial para entender o funcionamento do processo de ensino e aprendizagem. Com base nas discussões com a equipe de pesquisa, também foi ressaltado que, diferentemente do que haviam entendido até aquele momento, a

¹ Registro em diário de campo em 5/6/13, disponível no banco de dados do grupo de pesquisa.

mediação pode ocorrer no processo de ensino e aprendizagem sem a presença visível ou a participação imediata do outro, por meio da representação mental ou simbólica, como mostraram Smolka e Nogueira (2002).

As entrevistas também revelaram que as professoras veem sua prática como positiva, mas defendem um planejamento e intervenções mais sistemáticas de forma colaborativa com o ensino comum. A falta de ações mais sistematizadas nos diferentes espaços educacionais frequentados por esses sujeitos, segundo elas, acaba fragilizando o desenvolvimento dos alunos, que, em função de suas especificidades, precisariam de maior intervenção. Também ficou claro que os sujeitos demandavam práticas e ações relacionadas ao desenvolvimento de habilidades comunicativas, percepção e atividades da vida cotidiana que não se efetivavam no espaço da sala de recursos multifuncionais, já que as atividades ocorriam duas ou três vezes por semana durante uma hora somente.

As docentes foram firmes ao afirmar que era impossível atender as diretrizes federais que exigiam ações inexecutáveis na prática, dada a falta de carga horária disponível para desenvolver propostas individualizadas de ensino (o plano de AEE), de tempo para realizar planejamentos conjuntos com as professoras do ensino comum e de condições e de tempo para realizar parcerias externas à instituição escolar, entre outros afazeres indicados nas já mencionadas Diretrizes Operacionais do AEE (BRASIL, 2009). Sobre tal realidade, as professoras chegaram a questionar o modelo de escola e de atendimento especializado oferecido no AEE. Em outros momentos, sugeriram que a forma pela qual as políticas de inclusão têm sido implementadas não contribui ou contribui muito pouco para o desenvolvimento de alunos com deficiência múltipla. De fato, ainda não temos pesquisas longitudinais com avaliações sobre o impacto dessas propostas no caso específico aqui abordado.

Diante do exposto, é possível afirmar que a pesquisa revelou diferentes dimensões sobre o trabalho de duas professoras do AEE com alunos com deficiência múltipla. Também mostrou que, para superar o distanciamento entre a realidade local e as políticas federais, a metodologia de pesquisa-ação é uma ferramenta interessante na formação continuada.

Projetos e práticas de formação continuada que considerem metodologias como a pesquisa-ação ou a pesquisa-intervenção são mais efetivas, pois garantem aos profissionais participantes condições para refletirem sobre suas demandas e construir de forma colaborativa e fundamentada novas possibilidades de ensino e aprendizagem, estimulando, assim, os docentes a refletirem sobre seus próprios processos formativos. O uso da pesquisa-ação como possibilidade e ferramenta de formação continuada também foi indicado na pesquisa de Glat e Pletsch (2012).

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NO AEE

Um desenvolvimento não é garantido pelas aprendizagens, pois, com efeito, o processo escolar tem seus encadeamentos, sua lógica e sua organização complexa que lhes são próprias. Os ensinamentos se desenvolvem em função de um planejamento determinado anteriormente, de uma maneira sequencial, na forma de lições, de deveres, que são organizados segundo os diferentes campos e materiais a ensinar. É essa organização que Vigotski tem em vista quando ele caracteriza as leis da aprendizagem. (FRIEDRICH, 2012, p. 111)

Historicamente, os alunos com deficiência múltipla não tiveram acesso a processos de ensino e aprendizagem, especialmente por serem vistos como incapazes. Muitas dessas pessoas ficavam confinadas em casa sem acesso a qualquer intervenção educacional. Felizmente, essa realidade tem mudado nos últimos anos graças aos avanços científicos e à ampliação dos direitos educacionais das pessoas com deficiências em geral.

Nosso objetivo agora é trazer alguns elementos sobre as implicações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos e seu conseqüente desenvolvimento. Iniciamos tratando dos processos psicológicos superiores entendidos como aqueles que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano (FICHTNER, 2010) – tais processos são construídos e (re)construídos com base no uso de instrumentos e de signos ao longo da vida do sujeito (PINO, 2005). São as ações, entre outras, que envolvem a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, a abstração e o pensamento generalizado, as quais, na perspectiva vigotskiana, são necessariamente desenvolvidas por meio da intervenção educacional.

Os avanços no desenvolvimento de habilidades tanto sociais quanto acadêmicas em alunos com comprometimentos severos em exposição à educação adequada e qualificada foram tema de artigo recente de Kassar (2013). A autora chama nossa atenção ao argumentar que a “questão não é exatamente onde os alunos aprendem, visto que indivíduos estão sempre aprendendo; [...] a questão é que oportunidades lhes são oferecidas” (KASSAR, 2013, p. 155). Nesse caso, mais do que em outras deficiências, o sujeito não pode ser rotulado pelo que ele não faz (não anda, não fala, não se comunica, etc.), deixando de lado suas possibilidades, as quais, mesmo quando consideradas elementares, primárias ou repetitivas, envolvem processos psicológicos complexos. Afinal, o ser humano não apenas é ou está, mas se constitui como um vir a ser.

A esse respeito, novamente em diálogo com Kassar (2013), compreendemos que esse processo ocorre por meio da interação social, ainda que em um primeiro momento os aspectos biológicos sejam predominantes. Corroborando essa perspectiva, o desenvolvimento de alunos com comprometimentos severos passa pelo reconhecimento de suas especificidades para se apropriar da cultura por meio de diferentes instrumentos sociais e psicológicos, sem desconsiderar a individualidade humana e a complexidade do processo de ensino e aprendizagem.

Em outras palavras, as possibilidades de incorporação da cultura pelas pessoas com deficiência múltipla – especialmente aqueles que envolvem operações simbólicas – dependem das interações estabelecidas entre professor e aluno e/ou aluno e aluno durante as práticas pedagógicas, bem como dessas práticas em si e de suas condições concretas de vida (materiais, orgânicas e psicológicas). Portanto, para que possibilitem aos alunos com deficiência múltipla desenvolver novas formas de funcionamento mental, as atividades escolares devem priorizar o ensino dos conceitos, seus significados e sentidos. Souza (2013) reforça essa visão ao sustentar que o processo de ensino e aprendizagem para alunos com deficiência passa pelo oferecimento de um currículo que privilegie ações que tenham sentido e significado e que possibilitem aos alunos a construção de uma rede conceitual cognitiva, motora, afetiva e linguística. Para tanto, cabe mencionar que, em muitos casos, os sujeitos precisam de apoios permanentes para além dos oferecidos atualmente pelo modelo escolar brasileiro. Mais uma vez destacamos a importância da mediação e das experiências de aprendizagem a que os sujeitos são expostos no ambiente escolar, assim como as atividades de estimulação precoce das quais têm oportunidade de participar.

Evidenciar como esse processo ocorre em alunos com deficiência múltipla requer analisar detalhes (muitas vezes vinculados a gestos e expressões faciais), sobretudo nos casos em que não há oralização. Outro aspecto que impacta o desenvolvimento de alunos com graves comprometimentos é o modo como os enxergamos e as expectativas que temos sobre eles e seu desenvolvimento. Dainêz (2012), ao contar as histórias/trajetórias escolares de Guilherme e André, problematiza a relação entre o fazer pedagógico dirigido a esses alunos, o impacto das concepções sobre seu desenvolvimento e as possibilidades encontradas por eles para “compensar” suas especificidades.

Nos casos que analisamos, as dificuldades de comunicação exigiram sensibilidade para reconhecer e mensurar, com base nas filmagens, os indícios do desenvolvimento de processos psicológicos superiores. Vale dizer que “nas relações de ensino, o professor mostra, aponta, desenha, indica, e o aluno, participando da atividade de ensinar, elabora processos conceituais, produz conhecimento na e pela linguagem” (SMOLKA, 2012, p. 10). Por sua vez, Kassar (2013, p. 101) considera que

a linguagem age “como instrumento da atividade psicológica, também contribuindo para a alteração e o desenvolvimento do pensamento”. Ou seja, o papel da linguagem é fundamental para que ocorra a transformação do pensamento situacional (fortemente impregnado pela experiência vivida) em pensamento conceitual (relacionado ao desenvolvimento do conceito que implica generalizações e abstrações). Vale lembrar que os conceitos científicos ganham novas configurações e vitalidade a partir das experiências vividas. Isto é, os conceitos científicos vão se concretizando e transformando no enlace com os conceitos espontâneos (GÓES; CRUZ, 2006; BERNARDES, 2012).

Durante a realização da pesquisa, o conceito de linguagem (como possibilidade de comunicação) e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem foi objeto de nossas discussões. Em determinado momento, a reconhecemos como uma forma de compensação desenvolvida por meio das relações entre as dimensões sociais, psicológicas e biológicas. Lembrando que, ao assumirmos a natureza social do desenvolvimento humano, também assumimos que sua dimensão orgânica é “impregnada pela cultura e marcada pela história” (SMOLKA; NOGUEIRA, 2002, p. 80). Com base nos estudos de Vigotski (1997), como exemplos de compensação, mencionamos que para o cego o mecanismo acionado é o aprendizado do Braille, ao passo que para o surdo é o aprendizado de Libras. Ambos são recursos aprendidos que atuam na organização do pensamento e da linguagem. No caso dos alunos com deficiência múltipla, a principal ferramenta de compensação pode ser considerada a linguagem (falada ou com uso de símbolos alternativos), mediante a interação e os enunciados e desafios propostos aos sujeitos. Isto é, o “pensamento não se reflete na palavra, realiza-se nela” (VIGOTSKI, 2001, p. 342). Os trechos a seguir mostram indícios do entendimento pelos alunos das propostas educativas dirigidas a eles:

A atividade iniciou-se com a professora contando a história dos “Três porquinhos”. Ela narrava a história com extrema riqueza de detalhes em sua expressão facial. Todas as vezes que assoprava, imitando o lobo, Pedro ria a ponto de dar gargalhadas. Houve também momentos em que interagiu, emitindo alguns sons e apertando os olhos. À medida que ia contando as cenas da história, a professora colocava pinos no plano inclinado a fim de fazer interface com as quantidades. [...]. Foram utilizadas miniaturas, bichos de pelúcia e gravuras durante a contação. Muitas vezes ele interagiu sorrindo com os sons engraçados que a professora fazia. (Registro em diário de campo em 5/6/2013, disponível no banco de dados do grupo de pesquisa)

A professora mostrou *slides* com símbolos do sistema PCS. Iniciou com uma imagem de uma pessoa zangada e perguntou se José estava assim. Ele respondeu que sim balançando a cabeça e sorrindo. (Vinheta transcrita com base nas imagens de vídeo realizadas em 19/6/2013, disponível no banco de dados do grupo de pesquisa)

Apesar do reconhecimento dos indícios da participação dos educandos – por meio de sorrisos, gestos e olhares com o uso de diferentes recursos –, ressaltamos que o conceito de compensação merece mais discussão, inclusive sobre sua gênese e as referências usadas na elaboração de Vigotski nos anos 1920 e 1930. Também se faz necessário ampliar observações e pesquisas como as aqui apresentadas de forma longitudinal, com o objetivo de obter mais informações para avaliar a relação entre os indícios apresentados pelos sujeitos, o desenvolvimento de processos psicológicos superiores e a compensação da condição orgânica por meio de signos ou ferramentas externas como a comunicação alternativa. Essa ressalva é pertinente, pois, assim como a Dainêz e Smolka (2014, p. 4), preocupa-nos a naturalização sofrida pelo conceito, que se define como a “compensação social do defeito orgânico; a deficiência precisa ser compensada”. Dessa forma, segundo as autoras, deslocam-se os princípios, os argumentos e o potencial analítico sobre o desenvolvimento humano presente nas proposições vigotskianas.

Dando continuidade ao debate, como os sujeitos do estudo não oralizavam a compensação (ou indícios de), também foram observados com o uso de ferramentas externas, no caso das pranchas de comunicação alternativa, as quais possibilitaram aos sujeitos interagir e comunicar-se, bem como evidenciar a apropriação de conceitos e conteúdos sociais. José, por exemplo, realizou atividades matemáticas (adições e subtrações) com o auxílio do computador e um ponteiro adaptado no dedo (construído pelas professoras) para conseguir digitar. Nesse sentido, com o uso dos recursos tecnológicos foi possível ao sujeito “internalizar atividades socialmente organizadas pela fala” (BAQUERO, 1998, p. 27). A importância da linguagem e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem foi destaque no depoimento dado por uma das professoras:

Temos aprendido o quanto a linguagem é fundamental para a aprendizagem. Assim, se o meu aluno não pode falar e eu sei que a linguagem é muito mais do que isso, preciso encontrar formas de ele desenvolvê-la. Neste ponto, vejo que a comunicação alternativa ajuda muito, não só para os sujeitos poderem “falar”, mas também raciocinar. (Gravação em áudio realizada em 13/11/2013, disponível no banco de dados do grupo de pesquisa)

Vale mencionar que, em alguns casos, a apropriação do significado de palavras como “sim” e “não” é fundamental para que alunos com essas deficiências possam fazer escolhas básicas na vida, tais como decidir o que desejam comer e vestir. Esses conhecimentos, em grande medida, não são considerados formais (aqueles ensinados e aprendidos na escola), mas argumentamos que, para esses alunos, representam um primeiro passo para a aprendizagem e a apropriação dos conhecimentos e bens culturais historicamente produzidos. Em outros termos:

Somente quando a linguagem corresponde a algo vivenciado, que pode ser significado, ocorre a verdadeira compensação, pois aí a linguagem propicia a formação de conceitos, contribui para o pensamento generalizante e para a construção das funções mentais superiores. (GÓES, 2002, p. 104)

Por isso, temos defendido que o próprio conceito de aprendizagem, sobretudo nos casos mais graves de deficiência, seja ampliado para além dos processos formais de escolarização (os chamados conceitos científicos), possibilitando a esses sujeitos formas de participação e interação com o meio social para que desenvolvam novos modos de ser e agir. Essa defesa se faz possível por meio da análise dos processos psicológicos superiores na perspectiva histórico-cultural, anteriormente apresentada; ou, ainda, com base nas indicações de Góes e Cruz (2006, p. 41) ao defenderem que “ensinar os conhecimentos sistematizados e culturalmente valorizados é compromisso da escola. Contudo, quando agregamos a noção de sentido, esse compromisso se expande, abrangendo diversas formas de trabalho sobre o campo da significação”. Atuar pedagogicamente nessa direção nos parece uma das possibilidades do trabalho a ser promovido no AEE de forma colaborativa com o ensino comum para alunos com deficiência múltipla, sem desconsiderar as dimensões que envolvem o currículo e as aprendizagens formais. Até porque, por exemplo, a apropriação de numerosos conceitos que são aprendidos apenas na interação social com o outro por uma pessoa sem especificidades no desenvolvimento já não ocorre ou ocorre de forma muito incipiente em pessoas com deficiências, especialmente as mais acentuadas, que necessitam de intervenções pedagógicas específicas com instrumentos e signos diversificados.

Para instigarmos a reflexão a respeito, vale retomar a questão posta por Mendes e Silva (2014): ao propalarmos os discursos de inclusão escolar, em especial, os referidos aqui aos sujeitos com deficiência, e paralelamente estabelecermos a “substituição” dos conhecimentos acadêmicos por conhecimentos sociais e inclusivos, estaremos contribuindo para modificar o conhecimento escolar a ser ensinado?

Esperamos que as reflexões propostas por este artigo possam instigar pesquisadores a realizarem novas investigações, com metodologias longitudinais, para avaliar o desenvolvimento de alunos com deficiência múltipla considerando a diversidade e a multiplicidade de formas, relações e caminhos possíveis para promovê-lo, além dos impactos das políticas de educação inclusiva e do AEE como único modelo de suporte pedagógico. Tais estudos necessariamente precisam levar em consideração também os avanços tecnológicos e as adversidades sociais nas quais vive grande parcela dessa população no país.

Para concluir, apesar das indicações positivas da pesquisa no que se refere ao trabalho realizado pelas professoras no AEE dirigido a alunos com deficiência múltipla, os dados evidenciaram que, para além desse atendimento, nesses casos seria importante, ainda, oferecer uma rede de apoio com diferentes profissionais (como terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, entre outros), a qual, todos sabemos, o sistema público oferece precariamente ou não oferece. As famílias em condições econômicas mais favoráveis pagam por esses serviços, mas isso não é possível para a maioria esmagadora das demais famílias brasileiras. Para que de fato e de direito as pessoas com deficiência múltipla tenham garantido seu desenvolvimento, é necessário que o Estado ofereça recursos materiais e humanos e, sobretudo, intervenções pedagógicas precoces e qualificadas. Para tal, é indispensável que os professores tenham acesso a conhecimentos que possibilitem uma formação que reconheça a complexidade e as possibilidades do ser humano por meio da apropriação da cultura.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Joana de J. de; SMOLKA, Ana Luíza B. Reflexões sobre desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigotski. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 17, n. 4, p. 699-709, out./dez. 2012.

ARIAS BEATÓN, Guillermo. *La persona en el enfoque histórico cultural*. São Paulo: Linear B, 2005. 297 p.

BAQUERO, R. *Vygostky e a aprendizagem escolar*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. 167 p.

BERNARDES, Maria Eliza M. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e aprendizagem*. Curitiba: CRV, 2012. 231 p.

BRASIL. *Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. Comitê de Ajudas Técnicas. ATA V. 2007. Disponível em: <www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp>. Acesso em: jan. 2014.

_____. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla*. Brasília, DF: MEC/SEE, 2006.

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

DAINÊZ, Débora. *Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural*. 2012. 119 p. Projeto de qualificação (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

DAINÊZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014.

DELIBERATO, Débora; GONÇALVES, Maria de J.; MACEDO, Eliseu C. de. *Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. São Paulo: Memnon, 2009. 364 p.

FICHTNER, Bernd. *Introdução à abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores*. Disponível em: <www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=226>. Acesso em: dez. 2012. (Seminário de Pesquisa)

FRIEDRICH, Janette. *Lev Vigotski – mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. 128 p.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, Claudio R. et al. (Org.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 37-46.

_____. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta K.; SOUZA, Denise T.; REGO, Teresa C. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-116.

_____. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, v. 20, p. 9-25, 2000.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; CRUZ, Maria N. da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições*, v. 17, n. 50, p. 31-45, maio/ago. 2006.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana L. F. de (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

KASSAR, Mônica de C. M. Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave: implicações pedagógicas. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; NOGUEIRA, Ana Lúcia H. (Org.). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 151-172.

_____. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011. Edição especial.

MANZINI, Eduardo J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990.

MASINI, Elcie F. S. Pesquisas sobre surdocegueira e deficiências sensoriais múltiplas. *Revista Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v. 19, n. 18, p. 64-72, 2011.

MENDES, Enicéia G. *Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp)*. Disponível em: <www.revistareacao.com.br/website/Edicoes.php?e=957&d=0>. Acesso em: jan. 2014.

MENDES, Geovana M. L.; SILVA, Fabiany de C. T. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. *Education Policy Analysis Archives*, Arizona, v. 22, n. 80, ago. 2014.

NUNES, Leila R. O. de P. et al. (Org.). *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. São Paulo: ABPEE, 2011. 193 p.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de L. V. S. Vigotsky*. São Paulo: Cortez, 2005. 303 p.

PLETSCH, Márcia D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Nau/Edur, 2010. 279 p.

PLETSCH, Márcia D.; ROCHA, Máira G. de S. da. A etnografia como abordagem metodológica em pesquisas na educação especial. In: NUNES, L. R. d'Oliveira de P. *Metodologia de pesquisas em educação especial*. São Paulo: ABPEE, 2014. No prelo.

ROCHA, Máira G. de S. da. *Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural*. 2014. 218 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar/PPGEDuc, UFRRJ, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, 2014.

SMOLKA, Ana Luiza B. Prefácio. In: FRIEDRICH, Janette. *Lev Vigotski – mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 7-10.

_____. Ensinar a significar: as relações de ensino em questão ou (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; NOGUEIRA, Ana Lúcia H. (Org.). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 107-128.

SMOLKA, Ana Luiza B.; NOGUEIRA, Ana Lúcia H. (Org.). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. 268 p.

SMOLKA, Ana Luiza B.; NOGUEIRA, Ana Lúcia H. *Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. 203 p.

_____. *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. 239 p.

_____. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: OLIVEIRA, Marta K.; SOUZA, Denise T.; REGO, Teresa C. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 77-94.

SOUZA, Flávia F. de. *Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar*. 2013. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

VIGOTSKI, Lev S. *Obras escogidas V*. Madrid: Visor, 1997.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496p.

MÁRCIA DENISE PLETSCH

Professora adjunta do Departamento Educação e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEduc – da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ –, Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil; Jovem Cientista do Nosso Estado da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Faperj marciadenisepletsch@gmail.com