



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADE OSMAR DE AQUINO
CAMPUS III – GUARABIRA
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

MARIA POLYANA PEREIRA BARBOSA

**CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE
GEOGRAFIA EM TURMAS COM DISCENTES COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL: um estudo de caso na Escola José Tomaz de Aquino -
Cuitegi/PB**

**Guarabira/PB
2021**

MARIA POLYANA PEREIRA BARBOSA

**CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE
GEOGRAFIA EM TURMAS COM DISCENTES COM DEFICIÊNCIA**

**INTELECTUAL: um estudo de caso na Escola José Tomaz de Aquino -
Cuitegi/PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de licenciatura plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito obrigatório para a obtenção do título de licenciada em Geografia.

Linha de Pesquisa: Metodologias do ensino de Geografia (Ensino Fundamental e Médio)

Orientador: Prof. Dr. Luiz Arthur Pereira Saraiva.

**Guarabira/PB
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B238c Barbosa, Maria Polyana Pereira.

Contribuições de Vygotsky para o ensino-aprendizagem de Geografia em turmas com discentes com deficiência intelectual [manuscrito] : um estudo de caso na Escola José Tomaz de Aquino -Cuité/PB / Maria Polyana Pereira Barbosa. - 2021.
55 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2021.

"Orientação : Prof. Dr. Luiz Arthur Pereira Saraiva ,
Coordenação do Curso de Geografia - CH."

1. Educação Inclusiva. 2. Teoria histórico-cultural. 3.
Geografia. I. Título

21. ed. CDD 910

MARIA POLYANA PEREIRA BARBOSA

**CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE
GEOGRAFIA EM TURMAS COM DISCENTES COM DEFICIÊNCIA**

INTELECTUAL: um estudo de caso na Escola José Tomaz de Aquino -
Cuitegi/PB

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Licenciatura
Plena em Geografia da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito
obrigatório à obtenção do título de
licenciado em Geografia.

Linha de Pesquisa: Metodologias do
Ensino em Geografia (Ensino
Fundamental e Médio).

Aprovada em: 25/10/2021.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Luiz Arthur Pereira Saraiva (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof^ª. Esp. Rônia Galdino da Costa
Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (CINTEP)



Prof. Dr. Leandro Paiva do Monte Rodrigues
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Ao meu amado Deus, e aos
meus queridos Pais, DEDICO

AGRADECIMENTOS

Como prioridade, gostaria de expressar a minha gratidão ao meu Deus, O Grande Autor da vida, que me deu forças para suportar situações adversas e me ajudou a conseguir chegar até aqui.

Agradeço aos meus pais, Maria de Fátima e José Barbosa, pela educação, conselhos, apoio e pelo exemplo que me dão de força e caráter. Aos meus irmãos Nonato Pereira e Roniere Pereira por estarem sempre presentes, apesar de morarem distante. Às minhas cinco irmãs Lusitânia Pereira e Lidiane Pereira pelos conselhos, Paula Tatiana pelo companheirismo como colega de turma e como irmã, e a Gessyane Pereira (*in memoriam*), que transformou toda a minha perspectiva sobre a vida com o seu exemplo de persistência na realização dos seus sonhos e pela força de conseguir suportar toda a trajetória da luta contra o câncer e, que apesar da necessidade de cuidados enquanto estava doente, sempre me motivou e incentivou o meu progresso. À Maria José (*in memoriam*), minha tia e professora, que sempre me motivou a me esforçar para conseguir o melhor desempenho na escola e, pela sua admirável dedicação aos alunos e pessoas que a rodeavam.

Agradeço ao meu orientador, Luiz Arthur Pereira Saraiva, pela paciência, compreensão, pelas palavras ditas nos mais difíceis momentos da minha vida durante a escrita desse trabalho, e também pela assistência e orientação que me foram dadas da melhor forma.

A Kenneth de Oliveira pelo companheirismo, amizade e pelos incentivos contínuos para as conclusões dos meus projetos. Aos meus colegas Emanuel de Carvalho e Paula Tatiana, minha irmã, que me acompanharam como estagiários no Programa Residência Pedagógica e que me auxiliaram nas atividades e pesquisa apresentados nesse trabalho. Também aos colegas que a UEPB me proporcionou conhecer Caio Vinicius e Eduarda Luna, que foram companheiros nas frustrações e nos dias de muitas risadas.

A todos os professores e funcionários do curso de Geografia que fizeram parte da minha jornada durante os 5 anos de curso. Também agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que me proporcionou ganhar uma bolsa na participação do Programa Residência Pedagógica, o qual foi o intermediador de toda a minha pesquisa apresentada

nesse trabalho, na Escola Municipal José Tomaz de Aquino, na qual conhecemos pessoas que nos acolheram muito bem. Dessas pessoas, gostaria de destacar a diretora, os professores e todos os demais funcionários, expressando a minha gratidão. E, em especial, à professora Mônica Cardoso que me ajudou muito na pesquisa desse trabalho, intermediando e respondendo a dúvidas que decorriam durante a escrita do mesmo.

Por fim, quero agradecer a banca examinadora, Leandro Paiva, meu professor, por ter aceito meu convite e, pela influência que teve na minha trajetória como licencianda, apresentando ideias de metodologias lúdicas para o ensino de Geografia e Rônia Galdino pela gentileza de aceitar meu convite e participar desse momento.

“Dependência total de Deus e
dedicação total minha”.

Pra. Talitha Pereira

043. CURSO LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA

NOME: Maria Polyana Pereira Barbosa

TÍTULO: **CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA EM TURMAS COM DISCENTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:** um estudo de caso na Escola José Tomaz de

Aquino -Cuitegi/PB

LINHA DE PESQUISA: Metodologias do Ensino de Geografia (Ensino Fundamental e Médio)

ORIENTADOR: Prof. Dr. Luiz Arthur Pereira Saraiva

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Esp. Rônia Galdino da Costa

Prof. Dr. Leandro Paiva do Monte Rodrigues

RESUMO

O referido trabalho apresenta relatos da vivência no espaço escolar em uma perspectiva inclusiva e a aplicação de atividades lúdicas nas aulas de Geografia em uma turma com alunas com Deficiência Intelectual (DI), que segundo a OMS, é uma capacidade significativamente reduzida de compreender informações novas ou complexas e de aprender e aplicar novas habilidades (inteligência prejudicada). Como base foi utilizada a teoria histórico-cultural de Vygotsky, que afirma sobre a possibilidade de qualquer ser humano desenvolver-se a partir de estímulos socioculturais. O principal objetivo desse trabalho foi compreender como as atividades lúdicas no ensino de Geografia podem auxiliar na inclusão em sala de aula, com dois objetivos específicos: analisar o cotidiano escolar em uma perspectiva inclusiva e realizar atividades lúdicas com o intuito de influenciar a participação das alunas com DI. Tivemos como base para a fundamentação teórica desse trabalho alguns autores e autoras como Alles (2019), Castro (2015), Cavalcanti (2005, 2011), Silva (2010), Silva Neto (2018) e Vygotsky (2002, 2007, 2011). A pesquisa foi realizada no ano de 2019 na Escola José Tomaz de Aquino - Cuitegi/PB, intermediada pelo Programa Residência Pedagógica da CAPES. Na escola campo, foram aplicadas duas atividades lúdicas na turma do 9º ano B, onde duas adolescentes com DI estavam incluídas. Tais atividades foram o jogo da velha geográfico e uma adaptação da plataforma kahoot, onde se pôde observar a participação das alunas com DI e a interação que estas tiveram com a turma. A pesquisa foi realizada através de depoimentos que nos possibilitou concluir a eficiência das atividades aplicadas na disciplina de Geografia e perceber como acontece a educação inclusiva nesse espaço escolar e a importância da escola para a inclusão das pessoas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Teoria histórico-cultural. Geografia.

043. CURSO LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA

NOME: Maria Polyana Pereira Barbosa

TÍTULO: VYGOTSKY'S CONTRIBUTIONS TO THE TEACHING-LEARNING OF GEOGRAPHY IN CLASSES WITH STUDENTS WITH INTELLECTUAL

DISABILITIES: a case study at José Tomaz de Aquino School -Cuitegi/PB

LINHA DE PESQUISA: Metodologias do Ensino de Geografia (Ensino Fundamental e Médio)

ORIENTADOR: Prof. Dr. Luiz Arthur Pereira Saraiva

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Esp. Rônia Galdino da Costa

Prof. Dr. Leandro Paiva do Monte Rodrigues

ABSTRACT

This work presents reports of the experience in the school space in an inclusive perspective and the application of playful activities in Geography classes in a class with students with Intellectual Disabilities (ID), which according to the WHO, is a significantly reduced ability to understand new information or complex and to learn and apply new skills (impaired intelligence). As a basis, Vygotsky's cultural-historical theory was used, which states about the possibility of any human being developing from sociocultural stimuli. The main objective of this work was to understand how recreational activities in the teaching of Geography can help inclusion in the classroom, with two specific objectives: To analyze everyday school life in an inclusive perspective and carry out recreational activities in order to influence student participation with DI. We had as basis for the theoretical foundation of this work some authors and authors such as Alles (2019), Castro (2015), Cavalcanti (2005, 2011), Silva (2010), Silva Neto (2018) and Vygotsky (2002, 2007, 2011). The survey was conducted in 2019 at the José Tomaz de Aquino School - Cuitegi/PB, intermediated by the CAPES Pedagogical Residency Program. In the field school, two playful activities were applied in the 9th grade B class, where two teenagers with ID were included. Such activities were the geographical old-fashioned game and an adaptation of the kahoot platform, where it was possible to observe the participation of students with ID and the interaction they had with the class. The research was carried out through testimonies that allowed us to conclude the efficiency of the activities applied in the Geography discipline and realize how inclusive education happens in this school space and the importance of the school for the inclusion of people.

Keywords: Inclusive Education. Historical-cultural theory. Geography.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Fachada da Escola José Tomaz de Aquino.....	40
FIGURA 2: Espaço de arborização da escola	40
FIGURA 3: Cantina e banheiros da escola.....	41
FIGURA 4: Diretoria e Sala dos professores.....	41
FIGURA 5: Aplicação do Jogo da velha Geográfico.....	45
FIGURA 6: Trabalho de Tainá.....	Erro! Indicador não definido.
FIGURA 7: Trabalho de Fernanda	Erro! Indicador não definido.
FIGURA 8: Turma do 9º ano B, após a atividade	Erro! Indicador não definido.
FIGURA 9: Adaptação do <i>kahoot</i> em slide.....	47
FIGURA 10: Organização das equipes para o jogo	47
FIGURA 11: Aplicação do <i>Kahoot</i> (apresentação da questão)	48
FIGURA 12: Aplicação do <i>Kahoot</i> (momento das respostas).....	48

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DI – Deficiência Intelectual
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FPS – Funções Psicológicas superiores
FUNAD – Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
OMS – Organização Mundial da Saúde
PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	16
3 O PROCESSO HISTÓRICO E A PERSPECTIVA DE VYGOTSKY EM RELAÇÃO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	23
4 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA EM TURMAS COM DISCENTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	31
5 OBSERVAÇÕES E DEPOIMENTOS SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR, INCLUSÃO E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA JOSÉ TOMAZ DE AQUINO - CUITEGI/PB.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	52

1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo, as pessoas com deficiência foram marginalizadas da sociedade. Atualmente, existe uma fervorosa discussão sobre a inclusão dessas pessoas na escola, ao passo que as políticas de inclusão não acompanham as demandas e anseios. A educação inclusiva acrescentou à sociedade a possibilidade de não apenas encaminhar alunos com deficiência à escola mas, sobretudo, desfazer uma perspectiva atrofiada pelo tempo, de exclusão, preconceito, segregação, palavras que foram formando suas raízes nas atitudes da sociedade no decorrer do tempo.

O presente trabalho justifica-se inicialmente pela vivência e observações na Escola Municipal José Tomaz de Aquino - Cuitegi/PB, através do Programa Residência Pedagógica, onde pudemos perceber a presença de alunos com Deficiência Intelectual (DI). O Programa Residência Pedagógica é

uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (CAPES, 2018, p. 1).

Tal programa proporciona ao licenciando vivenciar a prática docente “precocemente”, possibilitando um considerável tempo de experiência em sala de aula, em um período de um ano e meio, sendo seis meses de observação e um ano letivo de atuação. A regência foi iniciada no ano de 2019, a equipe de estagiários que contribuiu com esse trabalho foi composta por Maria Polyana, Paula Tatiana e Emanuel Rodrigues, a partir dessa experiência, foi possível observar como acontece a educação inclusiva nessa escola.

A observação e atuação descrita nesse trabalho dará ênfase à turma de 9º ano, na qual duas alunas com Deficiência Intelectual faziam parte. O principal objetivo desse trabalho foi compreender como as atividades lúdicas no ensino de Geografia podem auxiliar na inclusão em sala de aula, com dois objetivos específicos: analisar o cotidiano escolar em uma perspectiva inclusiva e realizar atividades lúdicas com o intuito de influenciar a participação das alunas com DI. Utilizando a teoria histórico-cultural de Vygotsky como embasamento para defender as seguintes hipóteses: há possibilidades de desenvolvimento para a

pessoa com Deficiência Intelectual; o espaço escolar é um influenciador no processo de desenvolvimento da criança com DI.

O método utilizado nessa pesquisa foi o fenomenológico-hermenêutico em que, segundo Souza (2001), o interesse cognitivo que comanda essa linha de pesquisa é a comunicação. “Conhecer a realidade significa compreendê-la. A compreensão de um fenômeno só é possível com relação à totalidade à qual pertence. Não há compreensão de um fenômeno isolado” (SOUZA, 2001, p. 35). Souza ainda afirma que “a visão de mundo, entendida como uma percepção organizada da realidade que orienta a produção da pesquisa, constrói-se através da prática cotidiana do pesquisador e das condições concretas de sua existência” (op. cit.).

Foi nessa perspectiva que a pesquisa do referente trabalho foi realizada, a partir da vivência na escola, em sala de aula e através da coleta de depoimentos da diretora, de alguns professores que tiveram um considerável tempo de convivência com as adolescentes com Deficiência Intelectual, da professora preceptora Mônica, que nos acompanhou nas aulas, e das alunas com Deficiência Intelectual, com o objetivo de obter informações a respeito da educação inclusiva na Escola Municipal apresentada, relatos da vivência das adolescentes no espaço escolar, as dificuldades do ensino inclusivo e opiniões sobre as metodologias utilizadas pela nossa equipe de residentes nas aulas de Geografia.

O presente trabalho foi dividido em quatro capítulos. O segundo capítulo apresenta uma breve análise histórica do processo da Educação Inclusiva na sociedade e suas perspectivas atuais a partir da legislação para as escolas públicas e privadas do Brasil. No terceiro capítulo, são introduzidos o conceito e as diferentes perspectivas sociais sobre a Deficiência Intelectual e, além disso, a perspectiva conceitual de Vygotsky destacando sua defesa em relação à possibilidade de desenvolvimento do Deficiente Intelectual, dando importância principalmente às suas potencialidades e, secundariamente, ao “defeito”.

No quarto capítulo, é associado o ensino de Geografia à teoria histórico-cultural de Vygotsky, apresentando a Geografia como disciplina social que pode contribuir para o desenvolvimento do Deficiente Intelectual enfatizando a sua vivência e as interações socioculturais. Para evidenciar essa ideia, utilizamos Cavalcanti (2005) como referência, apresentando as contribuições de Vygotsky

para a orientação metodológica do ensino escolar no entendimento de conceitos geográficos. Por fim, no quarto capítulo, são apresentadas metodologias que foram trabalhadas em sala de aula como alternativa, incentivando a interação entre os alunos, além disso, a compreensão do espaço vivido como intermédio para auxiliar no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos com Deficiência Intelectual.

2 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para que tenhamos uma melhor compreensão sobre o conceito da educação inclusiva atual, é necessário resgatarmos o histórico sobre as concepções da sociedade referentes ao que se entendia pelo “diferente”. Esse processo histórico nos permite conhecer a trajetória das pessoas com deficiência na sociedade e na educação no decorrer do tempo e, também, ideias e crenças que perpassaram o tempo e ainda influenciam na concepção de muitas pessoas atualmente.

A inclusão está sendo um tema muito discutido (LIMA, 2018), porém, levando em consideração as dificuldades ainda enfrentadas em relação à efetivação da inclusão na sociedade, existe a necessidade da contínua discussão com o intuito de que haja melhores resultados referentes à participação de todos nesse processo.

Podemos compreender que é através da mudança de perspectiva das pessoas que pode resultar na mudança de suas atitudes e, conseqüentemente, a transformação da sociedade está ligada às atitudes das pessoas. A educação se encaixa nesse contexto, com objetivo de transformar essa perspectiva. Diante disso, iremos resgatar alguns principais pontos na história que retratam fases do comportamento da sociedade referente às pessoas com deficiência e, mais a frente, destacar o processo da educação especial para só então compreendermos o conceito da educação inclusiva atual.

No decorrer do tempo, diferentes palavras foram utilizadas para se referir à pessoa com deficiência como, por exemplo, “inválidos”, “incapazes”, “aleijados”, “defeituosos”, que foram utilizados até meados do século XX, demonstrando o caráter de inferioridade e desvalorização a essas pessoas; “pessoas portadoras de deficiência” tinha como objetivo identificar a deficiência como um detalhe da pessoa; “pessoas com necessidades especiais” e “portadores de necessidades especiais”, eufemismos adotados, porém criticados pelo fato de o adjetivo “especial” não condizer com o objetivo da luta pela inclusão e igualdade de direitos, e “portador” passou a ser questionado por transmitir a ideia de a deficiência ser algo que se porta, externo à pessoa; e, por fim, “pessoa com deficiência” passou a ser a expressão adotada para designar esse grupo social atualmente porque demonstra que a deficiência faz parte do

corpo da pessoa e, assim portanto, humaniza-a (FRANCO; SCHUTZ, 2019). Ainda segundo Franco; Schutz (2019, p. 246), “as palavras usadas para nomear as pessoas com deficiência comportam uma visão valorativa que traduz as percepções da época em que foram cunhadas”.

A história retrata fases que nos mostram em cada época um comportamento diferente da sociedade referente às pessoas com deficiência. No período anterior ao século XXI, a maioria das pessoas com deficiência eram consideradas indignas de fazerem parte da educação escolar (BLANCO, 2003 apud SILVA NETO et al, 2018). Da Antiguidade à Idade Média, as pessoas com algum tipo de “anormalidade” eram consideradas endemoninhadas e, por isso, condenadas a prisões ou morte. No período medieval, a doutrina cristã foi responsável por acolher os deficientes, livrando-os do abandono social mas, em contrapartida, os privando de viver socialmente: esse período foi marcado pelas atitudes de caridade-castigo diante da deficiência/diferença do outro.

Por um lado, essas pessoas ganham abrigo e asilo. Com isso, a condição da sua inclusão na categoria humanidade é também a condição de um exílio. Por outro, por exigências éticas e religiosas da cristandade, esses indivíduos são tomados como portadores de culpa e castigo, seu e de seus antecedentes (PAN, 2008, p. 34).

Nesse período, a Igreja tinha forte influência no estabelecimento de padrões culturais e sociais e quem não se enquadrasse nesses padrões era considerado como maldito, ligado a algo diabólico e, por isso, mereciam ser punidos e/ou marginalizados de uma condição humana. A religião colocava o homem como imagem e semelhança de Deus e isso justificava a exclusão dos deficientes, que não refletiam a perfeição divina (CASTRO, 2015). Como afirmam Silva Neto et al (2018, p. 84), “os ‘diferentes’, assim como no período da Inquisição, poderiam ser executados na forca ou queimados vivos”. Essa primeira fase ficou conhecida como a fase da exclusão, devido ao tratamento marginal dado às pessoas dissociadas aos padrões físicos e psíquicos estabelecidos pela sociedade (SILVA NETO et al, 2018).

Diante disso, é possível perceber que a sociedade define padrões, que norteiam suas opiniões sobre o que incluir ou excluir. De acordo com Pan,

a análise das práticas sociais em relação às diferenças humanas explícita, mais que a evolução de um conceito científico, a atitude das diferentes sociedades e culturas para com seus membros históricos. Tal análise revela a relação direta entre essas práticas e as formas de produção econômica, as quais são determinantes na aceitação e na exclusão daqueles considerados pouco produtivos. As ações de aceitar e excluir demonstram por sua vez, o modelo de homem considerado ideal em cada época (PAN, 2008, p. 30).

No final da Idade Média e início do Renascimento, surge uma nova perspectiva ligada à razão. Agora, a deficiência estava sendo analisada sob ótica médica e científica. Porém, apesar do surgimento de uma nova perspectiva, ainda permanecia a visão de que seria possível tratar a deficiência com tortura. As crianças de famílias mais afortunadas eram internadas em hospitais e acompanhadas com atenção, quanto aos desafortunados, suas crianças eram levadas para asilos com as mais variadas pessoas, de diferentes origens e problemas, considerando-as, assim, como impossibilitadas de desenvolverem-se devido a sua “anormalidade” (CASTRO, 2015).

No final do século XVIII e início do século XIX, novas concepções se estabeleceram a respeito das pessoas com deficiência, o que levou a construção de instituições especializadas para essas pessoas. Nesse momento, entendia-se que se fazia necessário ações referentes às pessoas com deficiência para integrá-las à sociedade (AMARAL, 2001 apud SILVA NETO, 2018).

No Brasil, antes das escolas especiais, algumas pessoas com deficiência eram acolhidas por instituições filantrópicas privadas, que mesmo sem um apoio do sistema de ensino, “já prestavam atendimento educacional às pessoas “excepcionais” desde o século XVIII, isto é, àquelas com deficiências sensoriais como a surdez e a cegueira, por exemplo” (BARBOSA et al, 2018, p. 3). Diante disso, a partir do final do século XIX e início do século XX, percebeu-se que a responsabilidade de fornecer um atendimento educacional para as pessoas com deficiência também era do Estado e da rede regular de ensino. Referente a isso, se fez necessário um plano de organização de um modelo de escola pública que pudesse acolher em específico, os alunos “portadores de necessidades especiais” (termo utilizado nesse período). Esse período foi marcado pelo surgimento de “escolas especiais” ou a instalação de “classes especiais” nas

escolas regulares, com o objetivo de oferecer uma educação a parte (BARBOSA et al, 2018).

Com o início da educação como direito das pessoas com deficiência, houve uma divisão na rede educacional de ensino: agora existiam instituições que integravam as pessoas com deficiência física, intelectual, cegueira, surdez, etc. E instituições regulares para alunos “normais”.

Estes núcleos especiais possuíam programas próprios, como técnicos e especialistas, que constituíam um sistema de educação especial diferenciado em relação ao sistema educacional geral, ou seja, dentro do sistema educacional existiam dois subsistemas que não se interligavam: educação especial e educação regular (SILVA NETO et al, 2018, p. 84).

As instituições de educação especial começaram a crescer. E parecia uma boa ideia ter um lugar especializado para integrar as pessoas que antes eram rejeitadas de todas as maneiras. No século XIX, uma escola especializada para alunos com deficiência foi a melhor maneira, na época, de incluir. Entende-se que foi uma primeira oportunidade atribuída a pessoas que eram marginalizadas da sociedade sendo, assim, considerada um pequeno avanço nesse âmbito. Segundo Souza,

é importante ressaltar que apesar das escolas especiais serem consideradas por muitos como espaços educacionais que isolam o indivíduo, historicamente elas representam a primeira oportunidade de estudos para portadores de necessidades especiais, pois estes não eram absorvidos pelas escolas regulares. Por isso, possuem grande importância nesse processo de acolhida àqueles que não dispunham de um local que o acolhessem com o propósito de inserir-lhes na dinâmica do processo ensino-aprendizagem (SOUZA, 2017, p. 209).

Esse período ficou conhecido como segregacionista, porque apesar de estar acontecendo um processo de acolhida na educação, as crianças com deficiência ainda estavam separadas do convívio social, não tinham contato com outras pessoas além de alunos também com deficiência e os profissionais.

Com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61, a educação da pessoa com deficiência passou a ser integrada ao sistema regular de ensino. Entretanto, é afirmado no artigo 88 que essa integração só poderia ocorrer se houvesse possibilidade de adaptação do aluno no sistema de ensino (CASTRO, 2015). Surge nesse cenário brasileiro o paradigma da integração instrucional, no

qual os discentes com deficiência – seja física, sensorial ou intelectual - poderiam se matricular nas salas de aula do ensino regular, com a condição de acompanharem o ritmo dos alunos considerados “normais”. Entretanto, aquele que não acompanhasse as atividades curriculares programadas demonstrando um rendimento abaixo da média estipulada, era depositado a uma única opção educacional, as “escolas especiais” (BARBOSA et al, 2018).

Também, a partir da segunda metade do século XX, a defesa do paradigma da inclusão como ação social, política, cultural e pedagógica, surgiu com maior ênfase no cenário mundial, em defesa dos direitos de todos os alunos aprenderem juntos sem nenhuma discriminação (BARBOSA et al, 2018). A década de 1990 foi marcada pela proposta de ampliação na estrutura inclusiva da escola a partir de um movimento mundial chamado “inclusão social” onde surgiu o termo “educação inclusiva”. Para Nascimento (2014) apud Silva Neto (2018, p. 85), o movimento pela educação inclusiva criticava as atitudes e práticas marginalizantes encontradas na história e trajetória das pessoas com deficiência.

As políticas públicas educacionais brasileiras foram muito influenciadas por políticas públicas internacionais de educação especial a partir de documentos de declarações formalizadas, tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994). A educação especial, como uma temática que surgiu nos debates internacionais, vem proporcionando novos contornos que problematizam concepções homogeneizantes e segregacionistas, ocasionando um rompimento de padrões históricos, estimulando uma ideologia pautada na inclusão (BARBOSA et al, 2018). Os mesmos autores ainda defendem a tese de que

os debates internacionais registrados em documentos oficiais impulsionam mudanças de concepções e, consecutivamente, de políticas impulsionando o Brasil a alinhar sua política interna em direção à garantia de direitos humanos e igualdade às pessoas com deficiência (BARBOSA et al, 2018, p. 3).

O processo de democratização do acesso à educação brasileira é definido na Constituição Federal de 1988, assegurada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, e é reafirmada no documento Plano de Desenvolvimento da Educação

em 2007 (BRASIL, 2008). É possível perceber um aumento significativo, nos últimos dez anos, de pessoa com deficiência incluídas no sistema de ensino regular das escolas brasileiras (CORREIA; BAPTISTA, 2018).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, que substituiu a Política de Educação Especial (1994), representa um novo marco teórico e político na educação brasileira. Esta se apresenta como orientação a estados e municípios, em suas ações, de modo a assegurar o direito de todos à educação regular. Esse documento também estabelece a educação especial com um caráter complementar, suplementar e não substitutivo à escolarização do aluno com deficiência, com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (FRANCO; SCHUTZ, 2019; NEVES et al, 2019).

Na elaboração dessa política, foi seguido o preceito de uma escola em que cada aluno tenha a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades. Dessa forma, a educação especial se volta atualmente à tarefa de complementar/suplementar à formação dos alunos que constituem seu público-alvo, por meio do ensino de conteúdos e utilização de recursos que lhes conferem a possibilidade de acesso, permanência e participação nas turmas comuns de ensino regular, com autonomia e independência (FRANCO; SCHUTZ, 2019, p. 247).

A lei 13.146, de julho de 2015, é a lei mais recente de inclusão, da pessoa com deficiência, no Brasil. A lei assegura o acolhimento de pessoas com deficiência em qualquer rede de ensino regular, seja pública ou privada, estabelecendo que a escola deve aprimorar seu sistema de ensino para garantir a inclusão. Além disso, introduz a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e a oferta de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015).

A escola atual é direcionada por lei a ter uma perspectiva inclusiva e por isso tornou-se um ambiente diversificado em relação a religião, crença, política, por exemplo, e a partir disso, passou-se a compreender que essa diversidade deveria ser levada em consideração como algo que acrescenta ao aprendizado. Porém ainda é um desafio, a efetivação dessa perspectiva inclusiva nas escolas. No espaço escolar, é possível trabalhar questões sociais de ética e cidadania, orientar os alunos a pensarem de uma maneira inclusiva diante da diferença do outro. Na escola, também se dá a oportunidade de interações entre os alunos, o

que acrescenta novas experiências e assim desenvolvimento, em especial aos alunos com Deficiência Intelectual.

A escola possui função essencial na vida dos alunos, ela tem um importante papel que proporciona desenvolvimento cultural, social, intelectual e físico dos escolares. À ela é atribuída inúmeras funções na vida do indivíduo, como responsável pela educação formal, na promoção de valores sociais e culturais indispensáveis à formação do cidadão. [...] Quando os alunos com diversos níveis de deficiências estão numa sala inclusiva, eles podem aprender mais e melhor, assim como aos demais é dada a oportunidade de aprendizado, compreensão, respeito e convivência com as diferenças (SILVA NETO et al, 2018, p. 87-88).

Além disso, segundo Amorim (2017, p. 4), “cabe à escola acolher bem cada aluno de tal maneira que os mesmos se adaptem ao ambiente escolar de forma que seja agradável estar e fazer parte deste”. Também é necessário a participação da família, para que haja harmonia no trabalho escolar em relação a inclusão de alunos e alunas com deficiência, porque o incentivo a participação desses na escola vai depender muito de seus responsáveis. Além disso, é necessário que a escola tenha estrutura física e pedagógica, por exemplo. Não é viável que o aluno com deficiência adentre a escola apenas pela lei e seja indiretamente excluído pela falta de estrutura e de profissionais preparados para oferecerem melhores condições de ensino e acompanhamento especializado.

Após todo esse processo histórico de exclusão, segregação e integração, direitos foram assegurados para as pessoas com deficiência. Diante dessa síntese histórica, podemos perceber que as raízes do preconceito com o “diferente” ainda insistem em permanecer fixadas em hábitos e crenças sociais de muitas pessoas. Mesmo com as conquistas, ainda se encontram dificuldades para o convívio e participação dessas pessoas em sociedade. Entendemos, assim, que o termo inclusão carrega em si um processo e resultados de lutas. Apesar disso, a escola tem um importante papel social, tendo como função não só apresentar uma perspectiva inclusiva aos estudantes mas vivenciar no cotidiano essa visão para que se possa alcançar a efetivação na prática do que através da luta foi conquistado na lei.

3 O PROCESSO HISTÓRICO E A PERSPECTIVA DE VYGOTSKY EM RELAÇÃO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Nesse capítulo, abordaremos questões históricas sobre os conceitos atribuídos à Deficiência Intelectual (DI) e como, dentro desse contexto, as teorias de Vygotsky contribuíram na mudança de perspectiva dos estudos e ações referentes a essas pessoas na sociedade. Como afirma Silva (2007, p. 5), “para melhor compreendermos a emergência histórica da criança anormal, torna-se necessário desmontar o passado para buscar, na idiotia, as linhas de construção que lhe deram origem”.

Até o século XVIII, não havia uma diferenciação do que seria a Deficiência Intelectual e a deficiência mental: entendia-se, apenas, como uma doença que deveria ser tratada exclusivamente pela medicina. As pessoas com deficiência eram tiradas de seu lugar de origem e colocadas em instituições distantes dos seus lares, isolando essas pessoas do convívio social (ARANHA, 2001 apud GARGHETTI et al, 2013). O século XIX é tido como um período de marco para a identificação da criança anormal a partir da diferenciação daquilo que constituiria certas doenças mentais, classificando os sujeitos com desenvolvimento intelectual preservado que eram considerados loucos, com súbitos quadros de loucura e por outro lado os sujeitos que constituíam uma incapacidade de desenvolvimento intelectual, definindo como idiotia (ALLES et al, 2019). De acordo com Esquirol, a idiotia

não é uma doença, é um estado no qual as faculdades intelectuais não se manifestam jamais, ou não puderam se desenvolver o suficiente para que o idiota pudesse adquirir os conhecimentos relativos à educação que recebem os indivíduos de sua idade, e colocados nas mesmas condições que eles. A idiotia começa com a vida ou na idade que precede o desenvolvimento completo das faculdades intelectuais e afetivas; os idiotas são aqueles que o serão durante todo o curso de sua vida, e neles tudo revela uma organização imperfeita ou uma parada no seu desenvolvimento. Não se concebe a possibilidade de mudar tal estado (ESQUIROL, 1818 apud PESSOTI, 1984, p. 91).

A partir desse conceito, podemos entender a idiotia como a ausência permanente nas faculdades mentais. Esquirol delineava a idiotia como algo biologicamente imperfeito e impossibilitado de variação. Além disso, segundo Silva et al (2010, p. 404), “a idiotia estaria sempre ligada a vícios orgânicos de

constituição, podendo inscrever-se nos quadros de monstruosidades”. Temos, então, em ênfase, o conceito de desenvolvimento, atribuindo, assim, a possibilidade de desenvolvimento para o que se definia como doença mental e aquilo que se caracterizava como idiotia, hoje Deficiência Intelectual, pela ausência de desenvolvimento (ALLES et al, 2019).

Édouard Séguin foi um médico educador que teve grande destaque em estudos sobre a “idiotia”. No século XIX, foi responsável por um novo segmento na perspectiva sobre o conceito de idiotia e retardo mental, tomando como elemento central o conceito de desenvolvimento pautado por Esquirol, ressignificando-o. Segundo Séguin, o idiota não é alguém inerte ao desenvolvimento, mas sim alguém cujo o desenvolvimento foi interrompido. Já a criança retardada era caracterizada como alguém cujo o desenvolvimento seria mais lento que as demais crianças da mesma idade (SILVA et al, 2010). Para Séguin, qualquer pessoa pode desenvolver-se, “é como uma regra de sucessão cronológica com um momento de chegada ideal, seguindo uma linearidade temporal” (SILVA et al, 2010, p. 404). A partir dessa afirmação, podemos perceber que apesar da possibilidade de desenvolvimento para todos, defendida por Séguin, existia a ideia do normal para identificar o anormal.

Se há um percurso prévio de desenvolvimento, delimitado por uma linearidade temporal, cujo destino ideal de chegada (que se daria na idade adulta) é definido para todos os sujeitos e, se há sujeitos que não conquistam esse ideal de desenvolvimento, exatamente porque sua linearidade é interrompida, temos então a indicação daqueles que não se encaixam em um padrão normativo estabelecido (ALLES et al, 2019, p. 378)

Levando em consideração este pensamento, podemos compreender que o retardo e a idiotia perdem o status de doença e passam a ser consideradas “estados” que se desviam de uma norma, “são variantes de estágio no interior do desenvolvimento normativo da criança” (SILVA et al, 2010, p. 404). A partir desta ideia de Séguin, se apresenta uma dupla normatividade: “a idiotia seria medida a partir de uma certa normatividade, a do adulto. Já o retardado estaria situado em relação à média de outras crianças” (SILVA et al, 2010, p. 404). A partir dessa ideia, surge a noção de anomalia, onde a criança idiota ou retardada não receberia o status de criança doente, mas de anormal.

Diante disso, restou aos especialistas pensarem uma maneira de integrar essas pessoas à sociedade e foi então que a unificação da psiquiatria com a educação surgiu como uma possibilidade de solução para esse caso. Passa-se então a surgir possibilidades de educação para o deficiente Intelectual. A interlocução entre os saberes médicos pedagógicos acarretou historicamente em uma mudança de perspectiva na questão de processos de escolarização com o intuito de superar práticas desenvolvidas sob um viés clínico, que limitava as potencialidades do deficiente. A definição conceitual da Deficiência Intelectual é resultado de um processo histórico sobre a escolarização na infância em busca da identificação e definição da anormalidade que hoje é legitimada exatamente pela aliança médica com a escola (ALLES et al, 2019).

Agora, a criança era encaminhada para a escola, onde caberia ao professor o papel de identificar os “defeitos” e “anomalias” da criança para encaminhá-la à psiquiatria.

O psiquiatra requer ajuda do educador para detectar quais alunos são potencialmente capazes de possuírem uma anormalidade, cabendo tão somente a este profissional a realização dos exames que revelarão a “verdade” sobre o educando (SILVA et al., 2010, p. 403).

A educação agora seria a peça chave para que o “anormal” atingisse o mais próximo do normal definido pela sociedade. Nesse sentido a escola passa a ser considerada um filtro de seleção referente à anormalidade.

Foi através de pesquisas e trabalhos com foco educacional que foi possibilitada uma redefinição do conceito de Deficiência Intelectual a partir da tentativa de abordar uma nova perspectiva, abandonando ideias centradas em aspectos puramente fisiológicos e patológicos. Desse modo, o século XX foi marcado pela busca sobre uma nova definição e caracterização funcional da deficiência intelectual (ALLES et al, 2019).

De acordo com Sassaki (2005), em 1995 foi realizado em Nova York um simpósio intitulado “Intellectual Disability Programs, Policies and Planning for the Future”, organizado pela ONU (Organização das Nações Unidas) e outras instituições do mesmo gênero, onde finalmente foi utilizado o termo Deficiência Intelectual ao invés de deficiência mental. Esses termos dizem muito mais sobre

as concepções que a sociedade tinha/tem sobre a Deficiência Intelectual do que apenas a simples mudança na sua nomenclatura. Segundo Dias; Oliveira,

Cada expressão traz em sua constituição um conjunto de ideias, significados e orientações que se manifestam nas práticas cotidianas, indicando ênfases na compreensão e nas expectativas em relação à pessoa com deficiência. Tais terminologias expressam a maneira como as sociedades se posicionam e normatizam as vivências sociais, considerando os modos de produção, as vivências comunitárias e o próprio conhecimento acumulado sobre o tema (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 4).

Atualmente, a Organização Mundial da Saúde (OMS) define a Deficiência Intelectual como

uma capacidade significativamente reduzida de compreender informações novas ou complexas e de aprender e aplicar novas habilidades (inteligência prejudicada). Ela é caracterizada, essencialmente, por alterações, durante o período de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, habilidades motoras e capacidade social e que tem um efeito duradouro sobre o desenvolvimento (PEREIRA, 2014, p. 1).

Historicamente, a sociedade retrata um cenário constantemente mutável e em cada época, tem como tendência seguir padrões normativos, que são seguidos de forma mais ou menos consciente pela maior parte de seus membros. Dessa maneira, entende-se que existe um controle de conduta individual que influencia o comportamento de cada geração (CÓRIA-SABINE, 1997). Os padrões nos levam a idealizar coisas e pessoas a partir de uma ótica: a considerada normal, qualquer coisa diferente disso, se enquadra no grupo do anormal, o que, conseqüentemente, gera opiniões excludentes e preconceito, que influenciam as concepções conscientes ou inconscientes da sociedade.

Pan (2008) examina o conceito de deficiência a partir dos diferentes sentidos atribuídos às diferenças humanas. Em particular, às diferenças intelectuais, ela afirma que o estudo científico sobre o termo costuma tomar seus objetos de estudo, no caso, a deficiência, separadamente, abstraindo-os de uma realidade social concreta. O grande risco é que essa forma de conhecimento atribui à essência da pessoa ao que ela tem, limitando-a à sua deficiência e à impossibilidade de realizar determinadas tarefas. A autora ainda afirma que “queremos saber o que a pessoa tem, para saber o que ela é. Por exemplo, se

um aluno tem deficiência intelectual, então ele é deficiente. Consequentemente, não vai desenvolver-se, não vai aprender, não vai ler e escrever etc” (PAN, 2008, p. 32). É muito comum colocar rótulos em pessoas e defini-las a partir disso: na história, isso causou grandes equívocos e, conseqüentemente, sofrimento na vida de pessoas com deficiência.

Diante disso, Vygotsky, psicólogo russo, desenvolveu estudos sobre a Defectologia no início do século XX, período onde surge um maior interesse social referente ao desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência. Esse termo refere-se aos estudos sobre crianças com deficiência física ou intelectual, onde Vygotsky foi um dos pioneiros, seus trabalhos se basearam nas potencialidades das crianças e, secundariamente, nos defeitos.

O olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função. Toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal. Para substituir essa compreensão, surge outra, que examina a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (VYGOTSKY, 2011, p. 869).

Sua proposta era contrária ao tratamento marginal, excludente e por hora dissimuladamente caridoso que a sociedade em diferentes períodos tratou a Deficiência Intelectual. Vygotsky enalteceu a possibilidade de pessoas com algum tipo de deficiência aprenderem e, conseqüentemente, se desenvolverem. Sua obra referente a Defectologia afirma que apesar da deficiência, é possível o desenvolvimento gradativo dessas pessoas. É importante entender que o termo Defectologia não foi criado por Vygotsky: ele tomou por base o termo já utilizado pelos soviéticos, fazendo uma ressignificação do termo original. Esse termo carrega conotações negativas em relação as pessoas com deficiência. Porém, de uma forma contraditória, Vygotsky traz uma nova concepção sobre o

significado dessa palavra, enfatizando as potencialidades do deficiente ao invés das dificuldades causadas pela deficiência.

Até hoje, Vygotsky é um autor muito conceituado e estudado, pois seus estudos trouxeram grandes contribuições para a educação inclusiva. Antes dos estudos ligados à Deficiência Intelectual, enxergava-se a criança com tal deficiência como alguém aquém, longínquo à sociedade, não havia expectativas de desenvolvimento e participação social. Entretanto, ao se construir perspectivas a partir de estudos, a sociedade passou a ter uma visão diferente a respeito do Deficiente Intelectual, pois haviam sido criadas alternativas para diversas deficiências, como escreveu Vygotsky

Para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o sistema Braille para a criança cega ou a dactilologia para a muda, isto é, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito (VYGOTSKY, 2011. p. 869).

Em seus estudos, Vygotsky também percebeu que os métodos psicológicos de investigação com mais credibilidade para avaliar a deficiência intelectual eram de base quantitativa, onde atribuíam a atenção exclusivamente à deficiência.

A perspectiva educacional, no bojo das ideologias liberais, atrelou-se à necessidade de diagnosticar ou medir o desempenho intelectual dos estudantes, procurando adequá-los às condições de um sistema educacional em expansão e com pretensões à universalidade. Para isso, buscou recursos da Psicologia, especialmente quanto ao uso dos testes psicométricos, que surgiram no contexto de uma ciência objetivista, visando converter em números o desempenho mental. No ocidente, o Teste de Quociente de Inteligência (QI) desenvolvido por Alfred Binet e Theodore Simon se tornou popular, sendo precursor de diversos instrumentos de medida da relação entre idade cronológica e idade mental – também denominada nível mental (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 5).

A proposta de Vygotsky contrapõe a anteriormente citada, pois a sua visão atribuía credibilidade às potencialidades apesar da deficiência. Vygotsky se preocupava com a visão das pessoas sobre a deficiência, ele queria que a sociedade compreendesse que olhando para a capacidade, a deficiência seria

apenas um fator biológico. Ele entendia que a maneira como se olha para uma determinada coisa define a maneira como se trata ela (SILVA et al, 2013).

Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa. E daqui surge aquela ilusão de convergência, de passagem natural das formas naturais às culturais, que, de fato, não é possível pela própria natureza das coisas e a qual tentamos revelar em seu verdadeiro conteúdo. Quando surge diante de nós uma criança que se afasta do tipo humano normal, com o agravante de uma deficiência na organização psicofisiológica, imediatamente, mesmo aos olhos de um observador leigo, a convergência dá lugar a uma profunda divergência, uma discrepância, uma disparidade entre as linhas natural e cultural do desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 2011, p. 867).

Os padrões estabelecidos pela sociedade no convívio social, impõem barreiras para a deficiência. Segundo Silva et al (2013, p. 2019), “a criança só percebe o peso da sua deficiência a partir do momento que é confrontada a ser como uma criança normal”. A padronização é o que acarreta comparação e conseqüentemente preconceito com quem está fora desse padrão.

Vygotsky defende que a cultura influencia no neurobiológico e, sendo assim, o conceito cultural da sociedade influencia no comportamento das pessoas. E além disso abre caminhos sem limites para compensar a deficiência.

Eis por que a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 2011, p. 869).

Segundo Vygotsky, a criança nasce apenas com recurso biológicos, mas é condicionada às influências culturais da convivência social. O autor afirma que

podem-se distinguir, dentro de um processo *geral* de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, e origem sociocultural. *A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.* (VYGOTSKY, 2007, p. 42)

Ainda segundo Vygotsky, há uma relação de interdependência entre vida social e cultural. A cultura, é produto da sociedade a partir da vida e atividade social do homem, está separada do indivíduo, ou seja, não é um fator biológico, sua essência consiste no meio social.

A partir das concepções de Vygotsky centradas no meio social, podemos entender que a área pedagógica parece receber mais possibilidades de compreensão na atuação referente a alunos com DI, ao passo que exige da escola a permanente atenção às relações que os alunos com DI estabelecem com colegas, professores, família e outros com os quais fazem parte da sua convivência. Diante disso, é importante que as práticas desenvolvidas na escola inclusiva não se limitem a ações da educação especial com o atendimento ao aluno no espaço da sala de recursos multifuncionais. Referente ao que está sendo discutido neste trabalho, entendemos que o desenvolvimento do sujeito é influenciado a partir de interações com o meio social, por isso é importante determinar que essas relações sejam o objetivo do planejamento pedagógico.

4 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA EM TURMAS COM DISCENTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Nesse capítulo iremos abordar a teoria histórico-cultural de Vygotsky e destacar as contribuições dessa teoria para refletirmos sobre as práticas educativas de Geografia em turmas com alunos com Deficiência Intelectual. A partir dessa teoria, Vygotsky desenvolveu estudos que demonstravam a mediação social no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, que são próprias dos seres humanos. Podemos definir as Funções Psicológicas Superiores (FPS),

como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, se intercambiam nesta rede de nexos ou relações e formam, assim, um sistema psicológico, em que as funções se relacionam entre si (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 357).

Em seus estudos, Vygotsky buscou fundamentar-se na dialética para desenvolver uma teoria psicológica que fornecesse melhor compreensão sobre o psiquismo humano. O autor fundamentava-se na dialética porque acreditava que para compreender o indivíduo era necessário entender o seu processo histórico.

Para Vigotski “... Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético” (1927/1995, p. 67). O que o autor quer dizer é que ao abranger, no estudo de dado fenômeno, todas as suas fases e mudanças, desde o momento de seu aparecimento até que deixe de aparecer, o pesquisador “dá visibilidade a sua natureza” (1927/1995, p. 67) e, desse modo, pode conhecer sua essência, visto que ele (o fenômeno) só se mostra quando em movimento (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 362).

Vygotsky ainda procurava interlocuções com os psicólogos russos da época, afirmando que o comportamento e a consciência não poderiam ser compreendidos de forma desagregada. Sua motivação era que a junção desses conceitos acarretaria na “identificação do mecanismo do desenvolvimento de processos psicológicos do indivíduo (formação da consciência) por meio da aquisição da experiência social e cultural” (CAVALCANTI, 2005, p. 187).

Uma das ideias base dessa teoria da psicologia de Vygotsky é de caráter social e cultural dos processos psicológicos superiores (CAVALCANTI, 2005). Ou seja, processos psicológicos próprios dos seres humanos, como a fala e a escrita, por exemplo, que originam-se através do meio social. Vygotsky “afirma que a questão do pensamento e fala supera os limites das ciências naturais e se transforma em um fato histórico-social” (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 358). Ele ainda afirma que

todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 1988, p. 114).

A ideia central nessas afirmações é que os processos psicológicos superiores são influenciados pelo meio sociocultural. A capacidade de conhecer o mundo, de pensar, de desenvolver-se psicologicamente associa-se ao social, a depender das relações que o ser humano tem com o meio. Nesse processo de desenvolvimento psicológico, se tem como primordial as funções intersíquicas que se referem às atividades coletivas, interpessoal, o social (CAVALCANTI, 2005).

Vygotsky está falando de uma posição em que, na linguagem contemporânea, retrata o desenvolvimento como um processo dinâmico, aberto e sistêmico que é flexível, situado, distribuído, mediado culturalmente e fortemente dependente da dinâmica contextualizada das atividades cotidianas e práticas no mundo (STETSENKO; SELAU, 2018, p. 316).

Ao estudar a relação entre o pensamento e a linguagem, Vygotsky concluiu que “a verdadeira trajetória de desenvolvimento do pensamento não vai no sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual” (VYGOTSKY, 2002, p. 25). Vygotsky entendeu que não é o natural que influencia o meio, mas o meio influencia o natural. O sujeito vai desenvolvendo-se a partir de influências externas, formando um pensamento a partir do processo histórico de influências do meio social. Porém, é importante esclarecer que “Vygotsky não nega a importância da maturação genética

no desenvolvimento, mas defende a aprendizagem social como a mais importante” (PEDROSO, 2019, p. 76).

É possível inferir, a partir do posicionamento de Vygotsky, que todos os seres humanos têm um potencial infinito, que não é pré-definido e, assim, incalculável e não identificável por termos preconcebidos a partir do nascimento. Decorrente a isso, o potencial só é percebido no decorrer do desenvolvimento, a depender criticamente de suportes, ferramentas e mediações socioculturais. Vygotsky delineava uma nova pedagogia social, com o objetivo de mudar a perspectiva das pessoas, de querer consertar o que se entendia por defeito na pessoa com deficiência, e gerar uma visão inclusiva para que assim propiciasse uma socialização plena nas práticas socioculturais dessas pessoas (STETSENKO; SELAU, 2018).

É a partir de interações sociais e a convivência com determinadas maneiras de pensar e agir próprias de uma cultura que “os indivíduos vão construir seu sistema de signos, o qual consistirá numa espécie de ‘código’ para decifração do mundo” (OLIVEIRA, 1997, p. 37).

Em particular, a abordagem, até hoje, constitui pesquisas inovadoras em neurociências, na medida em que postula que o cérebro serve como um instrumento para a realização de atividades dirigidas, situado no contexto de interação e colaboração com outras pessoas e mediado pelas ferramentas de cultura. Portanto, as funções cerebrais não são pré-programadas nem inatas, mas, ao contrário, são formadas no desenvolvimento em resposta a demandas específicas da vida no curso de práticas e atividades socioculturais (STETSENKO; SELAU, 2018, p. 317).

Outro conceito inovador proposto por Vygotsky é o da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo Oliveira (1997), Vygotsky observou que existem atividades que podem ser realizadas sem a ajuda de outras pessoas, por corresponderem a conceitos já internalizados pelo indivíduo, ao que denominou nível de desenvolvimento real. Por outro lado, o nível de desenvolvimento potencial que possibilita ao indivíduo, realizar algumas tarefas com a ajuda de outras pessoas. E a ZDP é o ponto de intermédio entre esses dois níveis, que Vygotsky conceitua como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de

problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Para Vygotsky, o desenvolvimento consiste nesse intermédio, em um processo de aprendizagem da utilização de ferramentas intelectuais, utilizando-se da interação social com outros mais experientes no uso dessas ferramentas. A linguagem é uma dessas ferramentas que medeia a interação social. Essa é mais efetiva quando ocorre a solução de um problema em grupo, com a orientação de alguém mais apto a utilizar as ferramentas intelectuais condizentes (FINO, 2001).

Por isso, é na ZDP que deve atuar o educador, procurando colaborar para a viabilização de processos que estão amadurecendo nos alunos. Assim, não basta submeter o aluno a condições ideais de estudo e esperar que ele faça seu próprio caminho: o educador deve procurar intervir sempre que necessário à elevação da qualidade da aprendizagem. Assim, “a mediação do professor é imprescindível, pois o sujeito não se apropria do significado apenas por estar inserido em ambientes propícios, sejam eles alfabetizadores, letrados ou científicos” (GALUCH; SFORNI, 2009, p. 123).

Vygotsky defende que o ser humano aprende a partir de estímulos culturais e, em relação ao defeito, como ele se refere em seus escritos, podemos entender que ele exerce dupla influência no desenvolvimento da criança. Por um lado, é enxergado como deficiência propriamente dita, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação. Por outro, é justamente por apresentar obstáculos e dificuldades que, serve de estímulo ao desenvolvimento de novos caminhos alternativos para a adaptação, que buscam compensar a deficiência (VYGOTSKY, 2011).

A Deficiência Intelectual está diretamente ligada ao raciocínio cognitivo, causando déficits concomitante ao funcionamento adaptativo em questões fisiológicas e sociais (TÉDDE, 2012). E é o raciocínio cognitivo que processa a informação (DÍAZ, 2011), tornando-se, assim, um desafio para o professor desenvolver metodologias que, de alguma forma, possam auxiliar no desenvolvimento psíquico desses alunos, auxiliando-os a conseguir alcançar objetivos simples, mas de extrema importância para eles como, por exemplo, sua autonomia em algumas atividades do cotidiano e, ainda, sua interação com

outras pessoas, que também podem auxiliar nesse processo de desenvolvimento. É importante salientar que o deficiente intelectual não se abstém do raciocínio cognitivo: ele tem a capacidade de raciocinar, mas de forma processualmente lenta e, levando em consideração o grau da deficiência, podem desenvolver muitas habilidades rotineiras, mesmo com suas limitações, porém com sua autonomia em diversos aspectos.

Analisando a relação cognitiva do ser humano com o mundo, é possível perceber a necessidade do raciocínio espacial, pois as práticas sociais cotidianas possuem uma dimensão espacial o que dá importância ao ensino escolar de Geografia. É compreendido que os alunos já entram na escola com um conhecimento prévio da sua relação com o espaço vivido no cotidiano.

O espaço vivido é uma construção social, e, portanto, o espaço vivido tem uma identidade, uma referência para cada um, o aluno já tem uma experiência de vida, pois vive em um determinado espaço que é permeado de diferentes relações históricas e sociais (FERREIRA; MOURA, 2014, p. 3).

A escola é um espaço de relações, que também faz parte do cotidiano do aluno, levar para a escola as experiências do seu espaço vivido é inevitável. O espaço escolar não é só um lugar para a aquisição de conhecimento, como afirma Saenz (2013, p. 1), “o cotidiano escolar é um espaço complexo de interações, com demarcação de identidades e estilos, sendo assim, esses sujeitos tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais e culturais”.

Pensado nisso, é possível formular uma série de desdobramentos para o ensino de Geografia como a atuação do aluno e professor: “O aluno é o sujeito ativo do seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social, já o professor possui o papel de mediador do processo de formação do aluno” (CAVALCANTI, 2005, p. 198). O trabalho de mediação está em propiciar a inter-relação entre o aluno e o conteúdo de geografia, nesse caso o saber prévio do aluno é importante no processo de conhecimento porque efetiva o conceito de ensino-aprendizagem (CAVALCANTI, 2005). É importante para o professor reconhecer que cada ser humano possui sua história construída e sua perspectiva sobre o espaço em que vive, anterior aos conhecimentos adquiridos na escola (FERREIRA; MOURA, 2014).

Cavalcanti tem procurado explicitar o entendimento de socioconstrutivismo entendendo que não há uma única concepção, mas a perspectiva que orienta seus estudos está ligada ao “ensino como uma intervenção intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento” (2005, p. 199). Afirmando que, nesse sentido, o objetivo maior do ensino é a construção do conhecimento pelo aluno, entendendo que a eficácia no conhecimento e desenvolvimento do aluno deve estar voltada a ações que coloque o aluno em atividade diante do meio externo, que deve estar presente no processo de aprendizagem como objeto de conhecimento. Para que o aluno seja confrontado a relacionar os conteúdos escolares com o meio em que vive, tendo uma relação ativa, como uma espécie de desafio que o leve a um desejo de conhecer mais a respeito do que está estudando (CAVALCANTI, 2002 apud CAVALCANTI, 2005). Nesse sentido, Cavalcanti diz que há uma

preocupação em dar significado aos conteúdos geográficos para o próprio aluno, fazendo ligação mais direta dos conhecimentos trabalhados em sala de aula com seu cotidiano, com sua vida imediata, com a realidade experimentada; por outro lado, nelas também está a ideia de que no lugar é possível encontrar elementos da realidade mais ampla, na compreensão de que nele tem-se a manifestação do global (CAVALCANTI, 2011, p. 197).

A Geografia como ciência, segundo Custódio (2013) apud Martins Junior et al (2014, p. 7), “busca discutir e ampliar os conhecimentos sobre a relação do espaço e homem carregando consigo um teor de conceitos-chaves na busca da explicação e legitimidade do seu objeto de estudo”. Já como disciplina escolar, tem como função instigar a criticidade do aluno sobre a sua realidade social, política, econômica e ambiental.

A Geografia como disciplina, assume a função de potencializar ao sujeito aluno o exercício dos conhecimentos críticos frente a sua realidade social, política, econômica e ambiental, sobretudo, atuando como instrumento de transformação, de leitura e compreensão do mundo em que vive. Com isso, abrem-se possibilidades para um pensamento autônomo a partir da internalização do raciocínio geográfico orientando a formação do educando (MARTINS JUNIOR et al, 2014, p. 7).

Referente a essa concepção, é necessário entender que “essa disciplina se constituiu na história da formação escolar congregando basicamente conhecimentos de uma área científica que pretende ser uma perspectiva de análise da realidade, que é a geográfica” (CAVALCANTI, 2005, p. 199). O conjunto de conceitos, categorias e teorias construídos nessa área, estabelece um discurso que podemos chamar de linguagem geográfica. Para que o aluno aprenda Geografia, da maneira que permita-o formar um pensamento a partir da análise de sua realidade com uma perspectiva geográfica, é preciso que ele trabalhe com essa linguagem (CAVALCANTI, 2005).

Como propõe Vygotsky, a linguagem é uma ferramenta que se constrói nos processos intersubjetivos para depois se tornar uma ferramenta intra-subjetiva, uma ferramenta do pensamento. É dessa forma que o autor propõe como unidade dos processos da linguagem e do pensamento o significado das palavras (CAVALCANTI, 2005, p. 201).

Cavalcanti afirma que a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do cotidiano está pautada no encontro/confronto da Geografia cotidiana com a dimensão da Geografia científica. O que “implica ter como dimensão do conhecimento geográfico o espaço vivido, ou a Geografia vivenciada cotidianamente na prática social dos alunos” (CAVALCANTI, 2005, p. 201).

Partir da realidade do aluno é um dos pontos-chaves para trabalhar a Geografia escolar. Referente às crianças com deficiência, a Geografia pode ser abordada partindo desse mesmo ponto: a compreensão do próprio espaço enquanto desenvolvimento no raciocínio espacial das crianças. É importante que o trabalho com o conteúdo geográfico se torne ferramenta do pensamento do aluno e, para tal, faz-se necessário compreender algumas ações: que exista uma busca de significado na comunicação em sala de aula, considerando a experiência imediata do aluno, e mais além; buscando a generalização dos conceitos e a compreensão de sistemas conceituais; buscando também, não só trabalhar com específicas dimensões da formação humana como a cognitiva e a racional, que está mais ligada à formação de conceitos, mas sim, também, procurar trabalhar outras dimensões como a emocional, a social (CAVALCANTI, 2005). “Segundo Vygotsky, na comunicação sobre as palavras, via escolarização, é que a compreensão social se torna disponível para a

compreensão individual e para a formação de conceitos” (DANIELS, 2003 apud CAVALCANTI, 2005, p. 202).

O professor, como mediador, deve promover o diálogo entre “a expressão, a comunicação da diversidade de símbolos, significados, valores, atitudes, sentimentos, expectativas, crenças e saberes” (CAVALCANTI, 2005, p. 204), que se faz presente nos grupos de aluno das salas de aula, entendendo a especificidade de cada vivência (ou cotidiano), com a forma científica estruturada pela ciência geográfica. Dessa forma, exige-se esforço do professor para entender a elaboração da diversidade de cada grupo em particular, buscando atuar na ZDP (CAVALCANTI, 2005).

Diante do que foi discutido, podemos compreender que os próprios alunos e alunas são formadores e formadoras de conceitos sobre as coisas e o professor mediador no processo do trabalho com a linguagem geográfica. “Na concepção de Vygotsky, não se ensina conceitos aos alunos, pode-se, no máximo, apresentar definições de conceitos (que são uma expressão particular desses conceitos) para serem reproduzidas pelos alunos” (CAVALCANTI, 2005, p. 204). Entendendo isso, podemos pensar a partir das teorias de Vygotsky, práticas educacionais capazes de influenciar no desenvolvimento tanto dos alunos com Deficiência Intelectual como dos demais alunos e alunas. A atividade lúdica se encaixa nesse contexto, porque tem como objetivo estimular o aprendizado do aluno através da brincadeira.

A imitação e a brincadeira são atividades centrais, na análise de Vygotsky, para o desenvolvimento psicológico do indivíduo; a demonstração, o fornecimento de pistas, o monitoramento de tarefas, a orientação por meio de instruções são formas de promover a aprendizagem onde a ação do indivíduo é fundamental no desenrolar do seu próprio processo psicológico. Nem seria possível supor um lugar passivo para o sujeito (OLIVEIRA, 1992, p. 68).

O espaço escolar dá a oportunidade de socialização que é, segundo Vygotsky, essencial para o desenvolvimento de qualquer ser humano. A Geografia está atrelada ao estudo do espaço e, é dentro desse espaço que existe a socialização, a cultura e, diante disso, entendemos a importância dessa disciplina escolar para abordar temas do cotidiano e incentivar a socialização em turmas com alunos com Deficiência Intelectual.

5 OBSERVAÇÕES E DEPOIMENTOS SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR, INCLUSÃO E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA JOSÉ TOMAZ DE AQUINO - CUITEGI/PB

Nesse capítulo, iremos relatar observações do cotidiano da escola em estudo e a relação de duas adolescentes com Deficiência Intelectual nesse espaço e, principalmente, com as pessoas que compõe esse espaço. Além disso, foram colhidos alguns depoimentos da gestora, de alguns professores que tinham uma relação mais longa de convivência na escola com as adolescentes e da professora de Geografia que nos acompanhou como preceptora do programa Residência Pedagógica.

A Escola Municipal José Tomaz de Aquino, funcionava nos turnos matutino, vespertino e noturno. Era uma escola com, em média, 430 alunos matriculados, sendo 380 do ensino regular e 50 do EJA (Educação de Jovens e Adultos). A escola dispunha apenas de duas modalidades de Ensino: Ensino fundamental II e Educação para Jovens e Adultos. A instituição acolhia alunos que moravam no perímetro urbano, bem como, os que moravam na zona rural. Ela possuía um muro que expunha a fachada com o nome da escola, identificando-a (figura 1). Também havia uma pequena área voltada para a arborização onde alguns alunos ficavam esperando o ônibus no término das aulas (figura 2).

Existiam duas entradas, ambas com rampa de acessibilidade, ao entrar podíamos alcançar com o olhar todos os departamentos da escola: de um lado haviam três salas de aula e do outro, eram mais três e uma sala ao fundo utilizada para o Programa Mais Educação. A sala de direção era acoplada a secretaria, e a sala dos professores ficava ao lado. A escola possuía uma pequena área de recreação, onde eram realizados as reuniões e os eventos e ao fundo a cantina. Segundo a professora Mônica, não existia uma sala multifuncional na escola: existiam duas que contemplavam todo o município e ficavam localizadas em outras escolas da cidade. Em seguida serão apresentadas algumas imagens da escola descrita (figuras 3 e 4).

Figura 1: Fachada da Escola José Tomaz de Aquino



Fonte: Emanuel de Carvalho Rodrigues, 2019.

Figura 2: Espaço de arborização da escola



Fonte: Maria Polyana Pereira Barbosa, 2019.

Figura 3: Cantina e banheiros da escola



Fonte: Maria Polyana Pereira Barbosa, 2019.

Figura 4: Diretoria e Sala dos professores



Fonte: Maria Polyana Pereira Barbosa, 2019.

Nessa Escola, os alunos com deficiência eram todos diagnosticados com Deficiência Intelectual. A turma analisada e trabalhada foi a do 9º ano B, era uma turma com 24 alunos, tendo duas adolescentes com Deficiência Intelectual: Fernanda e Tainá¹. Essas alunas eram acompanhadas pela Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD), onde acontece o processo de triagem para a identificação do diagnóstico da criança com deficiência e o acompanhamento médico e pedagógico na cidade de João Pessoa/PB e também participavam do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que todos os Municípios têm o dever de fornecer. Fernanda tinha 13 anos, e foi diagnosticada com Deficiência Intelectual leve. Ela demonstrava muita timidez nas aulas, ficava na maioria das vezes olhando para baixo, mas sempre falava com Tainá que sentava ao seu lado, e as vezes com um tom de correção por alguma atitude da outra. Tainá tinha 17 anos, foi também diagnosticada com Deficiência Intelectual leve, mas apresentava uma personalidade diferente da de Fernanda: era muito sorridente, um pouco mais comunicativa e prestava muita atenção nas aulas. As duas desenvolveram a escrita e a leitura e sempre quando sentiam dúvida, pediam ajuda. Como relatou a professora Mônica, “eram assíduas nas aulas”.

Observamos, primeiramente, suas relações em sala de aula e percebemos que a turma acolhia bem as meninas: não percebemos nenhum tipo de preconceito, mas, segundo uma das professoras que as acompanhou há um tempo considerável, “elas tinham um pouco de dificuldade de se expressar oralmente e, por esse motivo, ficavam sempre juntas e afastadas dos demais alunos”. Nos intervalos, as crianças ficavam no espaço de recreação, geralmente, e observamos que Tainá e Fernanda, quando saíam da sala de aula, sempre ficavam juntas, interagem pouco com os demais adolescentes, que não apresentavam esforços para se aproximarem.

Segundo a professora Mônica, que acompanhou as alunas com Deficiência Intelectual desde o 7º ano, “as famílias das adolescentes eram bem presentes e participativas nas atividades da escola e por isso elas participavam regularmente das aulas. Em relação as meninas, é apresentado um

¹ Foram utilizados nomes fictícios para preservar a identidade das duas adolescentes citadas na pesquisa.

desenvolvimento com relação a aprendizagem da seguinte forma: elas entendiam que tinham uma atividade para responder, mas não conseguiam associar bem as respostas; apresentavam conhecimento curricular abaixo do esperado para o seu ano/série mas, de forma lenta, desenvolveram a leitura e escrita”. Com esse depoimento, percebemos que as alunas conseguiram desenvolver-se na leitura e na escrita, por exemplo, por terem como colaboração algumas influências como o incentivo familiar e a participação em um espaço de socialização e aprendizado, a escola.

Foi possível analisar, através do depoimento da gestora, que a escola, com o auxílio de projetos, vem atribuindo meios para desenvolver melhorias no contexto da educação inclusiva. Segundo a gestora, “a Secretaria de Educação também vem desenvolvendo um trabalho junto com a FUNAD, tendo em vista que o município já ofereceu duas formações para todos os professores da rede municipal”. Foi questionado também sobre a dificuldade no processo de inclusão e a principal necessidade da escola para melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual e a gestora respondeu: “dificuldades sempre temos, mas buscamos ajuda e trabalhamos em parceria com os órgãos competentes como a FUNAD, psicólogos, entre outros para que a inclusão aconteça de fato e de verdade em nossa escola. Porém, a escola ainda necessita de formação continuada para os professores, visando melhor capacitar e assistir nossos alunos”.

Através do depoimento da professora de Geografia da escola, foram sondadas as relações de ensino-aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual em suas aulas e as dificuldades, estratégias e metodologias que utilizava para efetivar a inclusão em sala de aula. Foi respondido que existe muita dificuldade para lidar com os alunos com Deficiência Intelectual em sala de aula, porque ela entende que não teve uma formação adequada para trabalhar diretamente com a deficiência desses alunos e alunas, porém, mesmo com todas as dificuldades, ainda trabalha com metodologias simples para avaliar o aprendizado deles e delas, como atividades orais, observando e respeitando seu processo de desenvolvimento cognitivo. E ainda faz um trabalho contra o preconceito e a discriminação, incentivando o respeito, companheirismo e ajuda mútua entre todos os alunos e alunas.

Foi analisado também o espaço escolar e as influências que a educação inclusiva exerce dentro desse espaço: inicialmente, observou-se a interação das alunas com Deficiência Intelectual com os demais alunos e os professores; com as observações, pudemos perceber que existe uma relação de respeito, ajuda e atenção por parte dos professores e demais alunos, o que é muito relevante para efetivar o sentido que se dá à educação inclusiva, que tem como objetivo a interação e aceitação de pessoas dentro do ambiente escolar independentemente da situação física ou psíquica, auxiliando o aluno com deficiência a sentir-se capaz de enfrentar suas dificuldades e sentir-se bem nesse espaço. Porém, ainda existem dificuldades de socialização, é muito comum as alunas com DI ficarem sempre juntas e dificilmente interagirem com os demais colegas. Esse é um processo que envolve muito mais que o incentivo do governo em questões estruturais e pedagógicas: envolve, também, principalmente, a participação do conjunto que envolve o espaço escolar, sendo estes: a direção, professores, pais e os próprios alunos, tornando o processo de inclusão não um peso para a escola, mas visando estabelecer na escola principalmente um sentimento de empatia, solidariedade, ética e cidadania entre todos.

Por esse motivo, levamos para a sala de aula duas atividades lúdicas para que todos interagissem, inclusive as meninas com DI, incentivando a interação entre todos e todas. Foram realizadas atividades na turma do 9º ano B, do Ensino Fundamental que incentivassem o trabalho em equipe, a ajuda mútua entre os alunos com e sem deficiência. O objetivo foi desenvolver atividades relacionados à Geografia que pudessem alcançar o interesse da turma e observar a participação e interação das alunas com DI com os demais alunos. As duas atividades desenvolvidas foram:

Jogo da velha Geográfico – Fizemos uma atividade lúdica para abordar o conteúdo sobre o continente asiático: construímos dois tabuleiros grandes utilizando isopor, papel camurça e papel cartão (figura 5). Para iniciar o jogo da velha, dividimos a turma em 4 equipes que disputaram em par, inicialmente com o objetivo de selecionar apenas duas equipes para disputarem no final. Preparamos várias questões sobre o conteúdo para serem abordadas. Cada grupo escolheu uma cor do tabuleiro para mostrarem a posição que marcariam se caso acertassem a questão, utilizando X ou a O de acordo com o símbolo que

tinham escolhido. Fizemos a pergunta logo depois, e quem fosse acertando iria marcando com o símbolo escolhido na posição escolhida, o objetivo era formar um trio com o símbolo do grupo na sequência em linha reta (como propriamente o jogo da velha habitual). Depois que duas equipes foram selecionadas por terem ganho o jogo, demos a proposta de estudarem mais para disputarem na próxima aula. Na aula posterior, fizemos a disputa, onde os alunos demonstraram-se muito competitivos e alguns ficaram até mais interessados para estudarem o conteúdo e participarem da atividade; por fim, a recompensa eram notas de acordo com a posição que ficariam. Nesse jogo, as meninas com DI ficaram separadas e foram incluídas cada uma em uma equipe e participaram de forma descontraída, divertindo-se com a reação dos colegas.

Figura 5: Aplicação do Jogo da Velha Geográfico



Fonte: Mônica Cardoso Farias Albuquerque, 2019.

Kahoot (adaptação com o uso de slides) – Novamente, utilizamos o lúdico para revisar o conteúdo trabalhado que foram: China, Ásia Central, Ásia Meridional e Índia. Adaptamos a plataforma online *kahoot* que possibilita ao professor elaborar um quiz com questões de múltipla escolha, utilizando como

recurso didático, computadores e smartphones, e para o acesso era necessário o fornecimento de internet nos dispositivos, porém, na escola em estudo, essa acessibilidade a tecnologia não era uma realidade. Com a ajuda e orientação do professor de Educação Física da escola (que nos apresentou a proposta), conseguimos adaptar para realizarmos em sala de aula utilizando outros recursos.

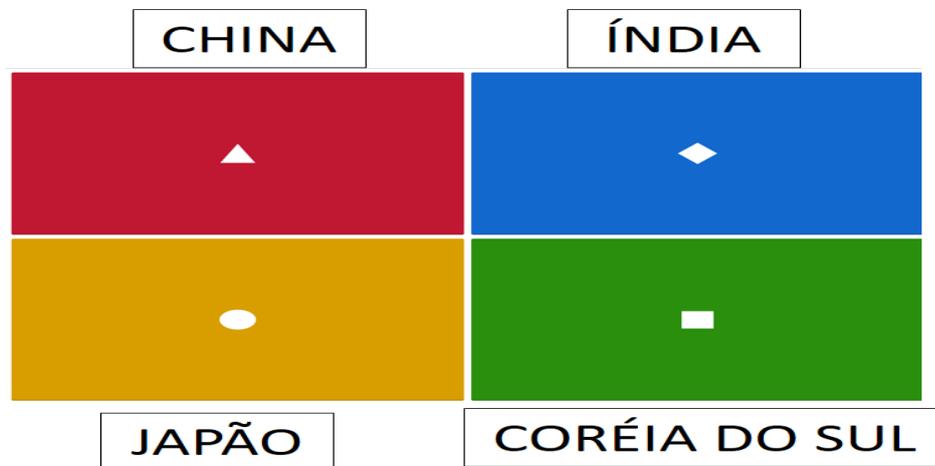
Preparamos algumas questões com as alternativas em um slide, onde, abaixo de cada alternativa era apresentado um símbolo. Preparamos esses mesmos símbolos com papel cartão colorido de acordo com a imagem no slide e entregamos as equipes após a divisão dos grupos (figura 9). Ao apresentar o slide as equipes teriam um tempo para lerem a questão e as alternativas, após isso em alguns segundos cronometrados teriam que entrar em um consenso e pensarem em uma resposta, e após o término do tempo, teriam que levantar o símbolo correspondente a resposta da equipe, depois, analisávamos as repostas com o objetivo de entender o grau de dificuldade da turma na compreensão do conteúdo, ao ponto que muitos erravam, apontávamos a resposta correta e explicávamos a questão, rerepresentando o conteúdo de forma resumida (figuras 10, 11 e 12).

Os alunos se mostraram muito competitivos novamente. Percebemos que a turma gostou muito dessas atividades de revisão do conteúdo. Tainá e Fernanda ficaram em equipes diferentes e interagiram muito bem com os outros alunos. Fernanda, comentou: “Achei legal as aulas porque tinham brincadeiras”. Percebemos assim, que além de revisar os conteúdos, as atividades lúdicas incentivam o trabalho em equipe. Fazendo com que todos participem, inclusive os alunos com DI, possibilitando a interação entre todos e todas.

Figura 9: Adaptação do *kahoot* em slide

QUESTÃO 1

Qual País Asiático Possuía o Sistema de Castas?



Fonte: Emanuel de Carvalho Rodrigues, 2019.

Figura 10: Organização das equipes para o jogo



Fonte: Mônica Cardoso Farias Albuquerque, 2019.

Figura 11: Aplicação do *Kahoot* (apresentação da questão)



Fonte: Maria Polyana Pereira Barbosa, 2019.

Figura 12: Aplicação do *Kahoot* (momento das respostas)



Fonte: Maria Polyana Pereira Barbosa, 2019.

Pôde-se compreender que existem metodologias de ensino em Geografia que o professor pode realizar para dinamizar a aula com o objetivo de envolver toda a turma, desde que tenham um caráter inclusivo. É interessante e necessário trabalhar a questão da inclusão, de forma direta e indireta, em sala de aula, destacando a importância de aceitar o outro com a sua diferença entendendo que cada um tem a sua individualidade. Um exemplo de forma indireta, nesse caso, é quando o professor leva para a sala de aula metodologias que incentivem a interação de todos os alunos, o trabalho em equipe, e a forma direta seria através do discurso de conscientização por parte do professor. Segundo a professora, preceptora Mônica, que acompanhou nossas atividades,

“As metodologias aplicadas contribuíram significativamente no desenvolvimento das alunas, pois na medida em que traziam os aspectos lúdicos e utilizavam recursos pedagógicos não tradicionais despertavam o interesse na participação das aulas, possibilitaram maior interação entre as alunas com deficiência e os demais alunos da turma e ainda facilitou a compreensão dos conteúdos abordados, bem como a mensuração de tal compreensão dos mesmos. Desta forma, as metodologias aplicadas funcionaram como um estímulo para as alunas e ainda como um meio mais claro de entendimento para determinar a capacidade de entendimento das alunas em contato com os conteúdos”.

Não devemos limitar as atividades para o aluno com deficiência, por causa da sua deficiência, mas, procurar levar desafios para eles. Uma cruzadinha por exemplo, é uma atividade difícil para um aluno com DI, mas em uma turma com alunos com essa deficiência deveríamos extinguir as cruzadinhas? Ou trazer cruzadinhas para os alunos sem deficiência e colocar um desenho simples para os alunos com deficiência colorir, porque a outra atividade não é do perfil deles? Vygotsky (2011, p. 866) afirma que “o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão da necessidade; se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar”.

É bem verdade que os professores precisam ser cuidadosos para não impor excesso de atividades para os alunos com DI, porque ao invés de gerar rendimento na aprendizagem, gera estresse, mas não se deve deixar de lado a possibilidade de desenvolvimento dessas pessoas e ausentá-las das atividades por motivos de descrenças das suas capacidades. O intuito é incluí-las, orientando os alunos sem deficiência a ajudarem. Temos que entender a

individualidade do aluno, como afirma Vygotsky, temos que dar atenção principalmente as suas potencialidades e não a deficiência em primeira instância.

A partir da teoria de Vygotsky apresentada nesse trabalho, podemos entender que existe a possibilidade de um deficiente intelectual desenvolver-se a partir de estímulos sociais e culturais. Entendemos também, a disciplina de Geografia como um eixo de ligação entre o contato do deficiente intelectual com as abordagens sociais, culturais e cotidianas que essa disciplina fornece na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos de Vygotsky, entendemos que assim como qualquer ser humano, o aluno com DI recebe forte influência do meio sociocultural para o seu desenvolvimento, a partir da interação que este tem com esse meio. O espaço escolar é compreendido como um espaço de socialização, sendo uma atribuição para que o aluno com DI esteja incluído em uma escola regular, e a disciplina de Geografia com principal abordada nesse trabalho, serve como eixo de ligação nas abordagens referente a essas temáticas sociais.

Foi defendido nesse trabalho que mais importante que tentar fazer com que o aluno com Deficiência Intelectual realize atividades é o incentivo à sua interação com os demais alunos nessas atividades. É necessário entender a turma como um todo, compreendendo as diferenças e singularidades de cada aluno e, assim, planejar metodologias que envolvam toda a turma.

A partir das observações e depoimentos, foi possível compreender que algumas metodologias podem ser mais eficazes em uma turma com deficientes intelectuais, do que outras, levando em consideração uma escola regular inclusiva, e destacando a individualidade do professor diante da diversidade do corpo discente. É bem verdade que, nem sempre será possível realizar as metodologias que foram apresentadas, mas pode ser um objetivo do professor tentar levar para sala de aula metodologias com esse intuito. Conseguimos comprovar nesse trabalho a partir dos depoimentos, a eficiência das metodologias lúdicas no ensino de Geografia.

O espaço escolar é o início de uma jornada para qualquer pessoa e ter uma diversidade nesse espaço, objetivando como meta da escola a orientação dos alunos para inclusão efetiva, é o que diferencia o trabalho da escola. E que exerce influência não só no desenvolvimento do aluno com deficiência, mas também no desenvolvimento cidadão e ético dos demais alunos e, a Geografia está presente como disciplina colaboradora desse processo. Acreditamos que todos e todas têm o direito de conviver em sociedade com equidade de oportunidades e condições. À escola é atribuída a missão de incluir e formar cidadãos e cidadãs que compreendam as diferenças e respeitem a identidade singular de cada ser humano.

REFERÊNCIAS

ALLES, Elisiane Perufo et al. (Re) significações no processo de avaliações do sujeito jovem e adulto com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, v. 25, n. 3, p. 373-378, jul-set. 2019.

AMORIM, Amélia Valadares de. **Os desafios da educação inclusiva na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade Multivix. Cariacica-ES, p. 1-13, 2017.

BARBOSA, Daniella de Souza; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Educação Inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição do cenário internacional. **Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación**. Costa Rica, v. 18, n. 2, p. 1-20, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, p. 1-19, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

CAPES. **Programa Residência Pedagógica**. Disponível em: <<https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 29 mar 2021.

CASTRO, Heloisa Vitória de. Educação especial e inclusão de pessoas com deficiência na escola: um olhar histórico – social. **Anais. XXII Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação, Ciência e Formação**. Goiânia, v. 1, n. 1, p. 1-9, 14-18 set. 2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Caderno cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. ENSINAR GEOGRAFIA PARA A AUTONOMIA DO PENSAMENTO: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**. v. 7, n. 1, número especial, p. 193-209, out. 2011.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia do Desenvolvimento**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

CORREIA, Gilvane Belem; BAPTISTA, Claudio Roberto. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias? **Revista online de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 716-731, dez. 2018.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista brasileira de educação especial**, vol.19 no. 2 Marília, p. 1-15, abr./jun. 2013.

DÍAZ, Félix. **A aprendizagem humana**. Salvador: EDUFBA, 2011.

FERREIRA, Vanderlei José; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. A percepção do espaço vivido por alunos da educação de jovens e adultos. **Cadernos PDE**, v.1, Paraná, 2014, p. 1-13

FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2, p. 273-291, 2001.

FRANCO, Adriana Marques dos Santos Laia; SCHUTZ, Gabriel Eduardo. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Saúde Debate**. Rio de Janeiro, v. 43, n. especial 4, p. 244-255, dez 2019.

GARGHETTI, Francine Cristine; MEDEIROS, José Gonçalves; NUERNBERG, Adriano Henrique. Breve História da Deficiência Intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**. p. 101-116, 10 jul. 2013.

LIMA, Cátia Jaqueline de. Educação inclusiva: confrontando o que diz a lei com a realidade da escola. **Anais III CINTEDI**. Campina Grande: Realize Editora, p. 1-10, 2018.

MARTINS JUNIOR, Luiz; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; MANCHUR, Josiane. O uso da oficina pedagógica lúdica no ensino de geografia numa perspectiva inclusiva. In: **ENCONTRO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA DA REGIÃO SUL, 2**. Anais eletrônicos, Florianópolis: UFSC, p. 1-18, 2014.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de educação especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-21, 2019

OLIVEIRA, Marta Khol de. Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. **Caderno de pesquisa**. São Paulo, n. 81, p. 67-74, maio 1992.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva**. Curitiba: IBPEX, 2008.

PEDROSO, Ana Paula Ferreira. A Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky e o papel da cultura no desenvolvimento humano: considerações da aprendizagem escolar na perspectiva dos educandos jovens e adultos. **Revista Sulear**, n. 1, ano 2, abril de 2019, p. 72-78.

PEREIRA, Rodrigo Roncato. **O papel da variação do número de cópias genômicas no fenótipo clínico de deficiência intelectual em uma coorte**

retrospectiva da rede pública de saúde do Estado de Goiás. Tese (Doutorado em Biologia) - Programa de Pós-graduação em Biologia (ICB) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 118 f. 2014.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

SAENZ, Iasmin Dantas Sá. Os sentidos da escola: o cotidiano escolar e a sociabilidade juvenil. **VI Simpósio estadual de formação de professores de Sociologia.** UEL, Londrina, p. 1-10, 2013.

SASSAKI, Romeu. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação.** São Paulo, ano IX, n. 43, p. 9-10, mar/abr. 2005.

SILVA, Izaque Miguel da, et al. A aliança médico-pedagógica: uma geneologia do processo de exclusão/demanda. **Anais. 14º Encontro Nacional de ABRAPSO.** Rio de Janeiro, p. 1-11, 2007.

SILVA, Fabrícia Gomes da; MENEZES, Helena Cristina Soares; OLIVEIRA, Daiana Araújo de. Um estudo sobre a defectologia na perspectiva Vigotskiana: a aprendizagem do deficiente intelectual em reflexão. **XI Congresso Nacional da Educação EDUCERE.** Curitiba, p. 20217-20230, 2013.

SILVA, Rosane Neves da et al. "Anormais escolares": a psiquiatria para além dos hospitais psiquiátricos. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação.** v. 14, n. 33, p. 401-410, abr-jun. 2010.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira et al. Educação Inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial.** v. 31, n. 60, p. 81-92, jan/mar. 2018.

SOUZA, André Migliori de. Educação Especial: Inclusão, currículo e diversidade. **Revista de pesquisa interdisciplinar,** v. 2, n. 2. Cajazeiras, p. 207-216, 2017.

SOUZA, Osmar de. Abordagens fenomenológico- Hermenêuticas em pesquisas educacionais. **Revista de Educação da Univali.** ano 1, n. 1, Itajaí, p. 31-38, jan/jun. 2001.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia.** v. 30, n. 3. Campinas, p. 355-365, jul/set 2013.

STETSENKO, Anna; SELAU, Bento. Abordagem de Vygotsky em relação a deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: mapeando os próximos passos. **Revista Quadrimestral.** Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 315-324, set/dez 2018.

TÉDDE, Samantha. **Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão.** Dissertação. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 99 f. 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Traduzido por Denise Regina Sales, Marta

Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Redendo Castigat Mores. Versão eBook, f.159, 1947-2002. Disponível em: <http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/vygotsky_01.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2021.