

Revelações dos autores de teses de quatro programas de Pós-graduação em Educação sobre deficiência intelectual

Doracina Aparecida de Castro Araujo¹

Resumo:

A pesquisa resultante deste artigo objetivou compreender as contribuições dos pesquisadores adeptos da psicologia histórico-cultural como referência para o ensino, para a aprendizagem e para o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual. Para tanto, foi realizada uma pesquisa sobre o Estado do Conhecimento em teses dos Programas de Pós-graduação em Educação da UNESP de Araraquara e de Marília, da UNICAMP e da USP, defendidas no período de 2005 a 2014, que tomaram como referência autores da psicologia histórico-cultural e a deficiência intelectual. Essas contribuições revelaram a complexidade das relações pedagógicas confrontadas pelos professores em suas atividades educacionais, assim como as possibilidades de se trabalhar junto aos alunos com deficiência intelectual a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural, mesmo ao se considerar que as pesquisas de Vigotski trabalharam em prol da consciência e da liberdade de todos, e não apenas pela inclusão social de determinados grupos, no caso, aqueles com deficiência intelectual.

Palavras-chave: psicologia histórico-cultural; educação especial; deficiência intelectual; desenvolvimento.

1 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Estágio pós-doutoral em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Araraquara). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Coordenadora do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação da UEMS. Editora da revista *Interfaces da Educação*. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em *práxis* Educacional, coordenando a linha de pesquisa “Educação Especial”.

Intellectual disability: revelations of dissertations on education in post-graduate programs

Doracina Aparecida de Castro Araujo

Abstract:

The research resulting this article aimed to understand the contributions of supporters' researchers from cultural-historical psychology as a reference for teaching, learning and development of students with intellectual disabilities. Therefore, we investigated dissertations defended in the period 2005-2014 in Graduate Programs in Education of Araraquara and Marília UNESP; UNICAMP; and USP. As reference we used authors of cultural-historical psychology and intellectual disabilities. These contributions have revealed the complexity of pedagogical relationships faced by teachers in their educational activities as well as the possibilities of working with students with intellectual disabilities from the contributions of historical-cultural psychology.

Keywords: historical-cultural psychology; special education; intellectual disability; development.

1 Introdução

[O Estado da Arte] possui um caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se categorizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser considerado. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Valemo-nos dos estudos de Ferreira sobre o Estado da Arte para justificar a relevância desta pesquisa, realizada em prol de avanços científicos sobre temas específicos. Romanowisk e Ens (2006) também apresentam importantes contribuições e afirmam que o Estado da Arte possibilita uma visão geral sobre o que tem sido produzido acerca de determinada área, no caso específico desta pesquisa, a Educação Especial. Afirmam que esse tipo de estudo mantém “[...] uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes” (ROMANOWISK; ENS, 2006, p. 41).

Consideramos importante destacar que a pesquisa realizada não foi sobre o Estado da Arte em deficiência intelectual, considerando sua delimitação às teses de quatro programas de Pós-graduação em Educação, mas sim, Estado do Conhecimento. Alguns autores atribuem significados análogos a Estado da Arte e a Estado do Conhecimento, mas são distintos. Para tanto, valemo-nos dos estudos de Romanowisk e Ens, que os diferenciam, visto sua delimitação.

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada ‘estado da arte’, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um ‘estado da arte’ sobre ‘Formação de Professores no Brasil’ não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’. (ROMANOWISK; ENS, 2006, p. 39-40).

A partir da justificativa sobre o tipo de pesquisa eleita para este trabalho, voltamos para a apresentação dos resultados da pesquisa realizada em quatro programas de Pós-graduação em Educação do Estado de São Paulo, a saber: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Araraquara (UNESP-Araraquara), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Marília (UNESP-Marília), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade de São Paulo (USP). Foram levantadas 25 teses que tinham nos descritores - título, assunto e palavras-chave - pelo menos uma das seguintes palavras: deficiência mental, deficiência intelectual e Síndrome de Down. Como a intenção foi a de que os pesquisadores dessas teses (2005-2014) tenham tomado como referência autores da psicologia histórico-cultural, delimitamos mais o *corpus* e chegamos a um cômputo de oito teses (32%) para o estudo. Para tanto, passamos a analisá-las com as mesmas categorias utilizadas

nos artigos da Plataforma *Scielo* Brasil, a saber: objetivos; ensino, aprendizagem e desenvolvimento; compensação; mediação.

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Araraquara (UNESP-Araraquara) – Programa de Pós-graduação em Educação

A UNESP de Araraquara foi criada em 1976 – conforme Lei no. 952, de 30 de janeiro de 1976 – resultante da incorporação dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, unidades universitárias situadas em diferentes localidades do interior paulista, dentre elas, a Unidade de Araraquara, a qual se expandiu rapidamente na oferta de cursos de graduação e de pós-graduação (UNESP, 2015a).

Dentre os programas de pós-graduação está o de Educação Escolar, aprovado pela CAPES em 1997, com oferta dos cursos de doutorado e de mestrado. Nos dez anos delimitados para o estudo, foram defendidas no Programa 118 teses, dentre as quais cinco (4,23%) atendem aos descritores deficiência mental, deficiência intelectual ou Síndrome de Down; dessas, duas (40%) atendem ao objetivo da pesquisa: analisar teses em que os pesquisadores tiveram como aporte teórico a psicologia histórico-cultural, mais especificamente, os estudos de Vigotski (UNESP, 2015a).

Das duas teses do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, a primeira – *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de Lev S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais* – defendida em 2007 pela pesquisadora Sônia Mari Shima Barroco, teve como objetivo “[...] buscar as contribuições advindas de teóricos da psicologia histórico-cultural acerca da Defectologia e do psiquismo humano e as suas implicações para a Educação [regular e especial] e a Psicologia especial atuais” (BARROCO, 2007, p. 15). A segunda tese – *Síndrome de Down: situação escolar no ensino fundamental e médio da cidade de Araraquara-SP* – defendida em 2008 pela pesquisadora Márcia Duarte, objetivou “Identificar os alunos com *síndrome de Down* que frequentam o ensino fundamental e médio das escolas da rede pública e particular da cidade de Araraquara – SP, e analisar a situação escolar destes alunos no que se refere aos conteúdos correspondentes a estas séries” (DUARTE, 2008, p. 60).

Os objetivos das duas teses nos levam a pensar na possibilidade de serem complementares para a análise nesta pesquisa, pois a tese de Barroco (2007), uma pesquisa bibliográfica, tem grande abrangência sobre a psicologia histórico-cultural, em especial, as contribuições de Vygotski (1997) para a deficiência, no Tomo V – Defectologia – que ela usa como maior referência em suas análises. Já Duarte (2008) faz uma pesquisa de campo com alunos com Síndrome de Down nos ensinos fundamental e médio, com interessantes análises a partir dos contributos teóricos de Vigotski.

Dessa forma, para a análise sequente, é possível identificar essa aproximação, uma com olhar específico para as questões teóricas; a outra, para as questões vivenciadas a partir de um estudo de caso, com o apoio dos teóricos da psicologia histórico-cultural.

Ao apresentar os objetivos definidos pelas pesquisadoras em suas teses como primeira categoria, a intenção é que se compreenda o estudo em seu conjunto, com ênfase na análise das outras três categorias definidas para a análise neste artigo. Nessa sequência, apresentamos e analisamos as contribuições das pesquisadoras Barroco (2007) e Duarte (2008) sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

A área de Psicologia tem contribuído com a área da Educação, no que se refere ao processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, especialmente aos elementos históricos e teórico-metodológicos. Quanto ao atendimento educacional dos alunos com deficiência, isso não se altera, pois “[...] Vigotski defende as possibilidades do ensino e da aprendizagem sem pôr em primeiro plano as deficiências ou os déficits, mas as potencialidades e os mecanismos ou processos substitutivos possíveis ou compensatórios ao aluno e à escola” (BARROCO, 2007, p. 24).

Com essas possibilidades de ensino, Duarte (2008) afirma ser evidente que “[...] muitos são os fatores que desencadeiam diferentes situações de aprendizagem escolar desses alunos e o professor deve conhecer a potencialidade de cada aluno com base em seu desenvolvimento” (DUARTE, 2008, p. 131).

A pesquisadora teve como base dois estudos de Vygotski (1997), um sobre os métodos tradicionais de investigação da deficiência mental, e o outro sobre a duração da infância da criança com deficiência mental. No primeiro estudo, Vygotski (1997) afirma que “[...] os referidos métodos contradiziam diretamente tanto os critérios científicos já existentes à época quanto as exigências da educação especial da criança com deficiência” (*apud* BARROCO, 2007, p. 298).

No segundo estudo, Vygotski (1997) discorre sobre a ligação da estrutura e das funções da infância da criança normal e anormal, afirmando que essa ligação se dá a partir da “[...] concepção de duração da mesma, e esta dependeria da complexidade do organismo e da sua conduta, bem como do contexto ambiental. Lembra que os sintomas da infância são, justamente, o desenvolvimento e a plasticidade” (*apud* BARROCO, 2007, p. 298-299).

Quando Vygotski questionou, antes de 1930, os métodos tradicionais de investigação da deficiência mental, buscou apresentar alternativas para esses estudos. Importante considerar possibilidades de novos paradigmas para a inclusão escolar, que vá além da inserção dos alunos com deficiências nas escolas, mas que tenha “[...] concepções diferenciadas de ensino e aprendizagem, pois a adoção de uma política de inclusão compreende mudanças de valores e de práticas que alteram o funcionamento das escolas” (DUARTE, 2008, p. 19). É relevante considerar também que: “Na concepção de educação inclusiva, a escola deve adaptar-se para receber todos os alunos e deve

torna-se responsável pelo processo de ensino e aprendizagem dos mesmos” (DUARTE, 2008, p. 112). Faz-se mister ainda lembrar: “Quanto mais se oferecer um ambiente solicitador, que promova autonomia e diferentes possibilidades de descobertas de seu potencial [aluno com Síndrome de Down], melhor será o seu desenvolvimento” (DUARTE, 2008, p. 24).

Compreendemos a escola como um lugar ideal para a realização da educação escolar, ou seja, “[...] um local fundamentalmente educacional, na qual as ações pedagógicas devem ser implementadas com vistas à promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os alunos, é necessário disponibilizar recursos e apoios para atender os diferentes alunos” (DUARTE, 2008, p. 134). Por ser privilegiado esse local, é necessário saber que “Trabalhar com um grupo de alunos com diferentes características e trajetórias escolares exige pensar uma aprendizagem de forma diferenciada dos modelos padronizados atuais” (DUARTE, 2008, p. 134).

É importante pensar em um currículo para a diversidade dos alunos, pois o currículo “não deve ser somente flexível, mas proporcionar várias formas de adaptações às condições de aprendizagem individuais dos alunos para não correr o risco de ocultar as diferenças que existem entre os mesmos”. Dessa forma, “[...] em vez de o aluno ajustar-se aos padrões de normalidade para aprender, a escola e o professor devem ajustar-se para atender à diversidade e necessidades dos alunos com síndrome de Down” (DUARTE, 2008, p. 54).

A discussão de currículo não é objeto deste estudo, mas fica difícil falar de processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento sem abrir essa discussão, por se pensar que em muitas situações é necessária a adaptação do mesmo para cumprir o objetivo maior de oferecer educação de qualidade, independente de espaço ou de classe social, de ter ou não deficiência. Além da adaptação do currículo para o bom desempenho do processo educacional, conta-se também com a compensação, não biológica, mas cultural e social.

A categoria compensação foi amplamente discutida por Barroco (2007), com interessantes observações a partir dos levantamentos bibliográficos no que se refere à deficiência intelectual². A pesquisadora vale-se dos estudos de Vigotski e afirma que ele “[...] entende que os estímulos primários são as dificuldades objetivas e, mediante a interação com o meio, surge na criança o impulso para a compensação” (BARROCO, 2007, p. 303). Em relação à criança com deficiência intelectual, são discutidos dois fenômenos: “[...] há a reação subjetiva em relação à deficiência, à consciência do defeito, e à emergência do sentimento de carência” (BARROCO, 2007, p. 303), e, para ampliar a discussão, é necessário realizar um trabalho educativo para que o aluno compreenda sua deficiência. Vygotski (1997) afirma que

2 [...] pessoas com deficiência intelectual são aquelas que apresentam algumas limitações em áreas das habilidades adaptativas, não reclamando apoios em áreas não afetadas. Em relação aos apoios, estes podem ser identificados conforme a sua intensidade: intermitente, limitado, extenso, generalizado (BARROCO, 2007, p. 281).

[...] a tese central da Defectología moderna seria: todo defeito cria estímulo para a compensação. E isso levou à observação de que o estudo da criança com deficiência deve incluir a consideração dos processos compensatórios, isto é, substitutivos, estruturados num nível superior e, também, niveladores. Desse modo, o fato central e básico, a única realidade com que opera a defectología, seria a reação do organismo e da personalidade da criança à deficiência. (apud BARROCO, 2007, p. 223).

Barroco (2007) destaca que Vigotski “[...] demarca muito bem que o mecanismo da compensação não seria uma relação simplista, natural, de substituição das funções comprometidas de alguns órgãos de sentidos por outras funções ou órgãos”, e assevera que, para Vigotski (1997), “[...] a tarefa da educação consiste em introduzir o indivíduo com deficiência na vida, e criar compensações – mas não no plano biológico, visto que a natureza não compensa automaticamente uma grande perda” (BARROCO, 2007, p. 224).

A autora retoma a discussão de Vigotski sobre compensação e alerta: “O modo como a criança passa pela compensação e interpreta suas implicações sociais, tem um impacto na formação da sua personalidade” (BARROCO, 2007, p. 347). Para tanto,

[...] os processos compensatórios podem ser impedidos por comportamento ativo ou passivo de seus mediadores mais próximos, que impulsionam ou limitam as ações da criança. Assim, a característica geral de toda atividade mental superior é que a batalha necessária à superação dos obstáculos existentes aumente o potencial de uma pessoa e a sua força; e é esta batalha que cria o desenvolvimento (BARROCO, 2007, p. 347).

As possibilidades de trabalhos educacionais em torno da compensação são grandes, mas dependem do interesse do professor em ensinar, em desenvolver sua função com responsabilidade, com a utilização de signos para mediar esse trabalho. Entendemos que a mediação por signos é uma das maiores possibilidades para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos alunos com deficiência intelectual.

Ao buscar um trabalho educativo que contribua para o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, que queira uma escola inclusiva para um ensino, uma aprendizagem e um desenvolvimento satisfatórios, “[...] deverão ser disponibilizados, através de políticas educacionais, mais profissionais capacitados para trabalharem junto aos professores das escolas inclusivas para que seja oferecida uma educação mais individualizada e mediada a esses alunos” (DUARTE, 2008, p. 135). Esses profissionais capacitados precisam compreender que, conforme tese de Vigotski, “[...] é contando com as mediações sócio-culturais e, por isso, históricas, que as potencialidades humanas podem se desenvolver e se manifestar de modo contínuo e dinâmico” (BARROCO, 2007, p. 135). Para serem desenvolvidas, tais potencialidades requerem um trabalho educativo pautado na

[...] realidade objetiva e nas relações dos fenômenos entre si, questiona a concepção de os homens serem pré-determinados pela herança genética ou pelo contexto ambiental e credita-

lhes a possibilidade de um ou de outro devir perante mediações significativas que os levem à apropriação das elaborações humanas em seu nível mais elevado e que lhes permitam o raciocínio lógico-dialético. Neste sentido, é possível dizer que a obra vigotskiana em muito pode contribuir com a psicologia e a educação atuais – desde que não seja mutilada. (BARROCO, 2007, p. 379).

A pesquisadora afirma ser necessário assumir “[...] uma visão prospectiva da aprendizagem e do desenvolvimento, subsidiada pelo destaque das mediações e interações humanas [...]” (BARROCO, 2007, p. 27), pois isso vai requisitar uma “[...] intervenção educacional diferenciada junto à zona de desenvolvimento próximo – aspecto muito recorrente quando se aborda Vigotski e a educação de crianças com deficiências [...]” (BARROCO, 2007, p. 27).

Para Duarte (2008), é importante a “[...] mediação no trabalho com esses alunos para o progresso da aprendizagem escolar e também a possibilidade de reflexões em torno de sua situação escolar e a de alguns professores do Ensino Fundamental e Médio” (DUARTE, 2008, p. 135), pois “mediações com outros homens permitem a uma criança muito comprometida pela deficiência apropriar-se daquilo que é humano” (BARROCO, 2007, p. 373).

Nem todos que trabalham com as crianças com deficiência intelectual estão tecnicamente bem formados, e esse fato ocasiona problemas aos alunos. Barroco (2007) afirma: “Profissionais mediadores bem formados tecnicamente e condições favoráveis às mediações significativas são essenciais para oportunizar tal apropriação” (BARROCO, 2007, p. 373).

Algumas dificuldades são apresentadas no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, no caso da pesquisa de Duarte (2008), os alunos com Síndrome de Down. No entanto, alguns professores destacam que esses alunos têm pontos fortes a serem considerados, como “[...] o interesse em aprender e a socialização, mas acreditavam que, para conseguir resultados mais positivos na aprendizagem, precisavam de apoio e mediação de outra pessoa para entender melhor as matérias estudadas e resolver as tarefas dadas [...]” (DUARTE, 2008, p. 117).

Várias pesquisas têm constatado as possibilidades de os alunos com deficiência intelectual aprenderem, desde que sejam apoiados em mediações por signos, “[...] fazendo sempre perguntas, levando-os a pensar sobre acontecimentos e fatos, bem como discutir leituras realizadas em voz alta e fazendo revisões de assuntos já conhecidos e também disponibilizando atenção individual, como foi o caso do grupo” (DUARTE, 2008, p. 130); ou seja, um ensino significativo para o aluno com deficiência. Especialmente na pesquisa de Duarte, foi constatado que

[...] esses alunos com apoio de um mediador conseguem reter na memória as idéias que estão sendo passadas. As atividades que foram trabalhadas no grupo de estudos assumem formas atraentes e que despertam curiosidade e interesse dos alunos, diferentemente de disciplinas como Matemática, História, Geografia, Física, Química e outras que são trabalhadas tradicionalmente (DUARTE, 2008, p. 133).

A discussão de mediação apresenta várias conotações que apresentam o professor ora como mediador, ora como usuário de signos para que a mediação ocorra, ou seja, ele é o instrumento ou o signo utilizado. Compreendemos que a mediação ocorre com instrumentos e signos de diferentes naturezas, e que o educador faz parte desse processo.

As pesquisadoras Barroco (2007) e Duarte (2008) trazem na conclusão de suas teses importantes considerações que chamam a atenção para o trabalho educativo a partir dos contributos teóricos da psicologia histórico-cultural. Para tanto, entendemos ser importante citarmos na íntegra essas contribuições:

Um passo necessário em direção à liberdade, reside na superação da pseudo- concreticidade, como exposto na Introdução, pautando-se em Kosik, pela via do conhecimento ou do entendimento desse mecanismo instalado de perpetuação da sociedade de classes. Enfim, os escritos vigotskianos, em particular Fundamentos da Defectologia, permitem identificar as leis que regem a metamorfose de crisálidas à (*sic*) borboletas e quanto a Psicologia e a Educação precisam ser especiais para se constituírem em instrumentos mediadores deste processo. (BARROCO, 2007, p. 388).

[...] é preciso estruturar melhor as escolas do presente estudo para se tomarem inclusivas, pois estas precisam rever as suas formas de atuação, para melhor oferecer um ensino com equidade de modo que adquiram autonomia e sentam-se parte do sistema educacional e social [...] a inclusão não pode continuar a ser vista como uma utopia, não é um modismo e não está ligada apenas às escolas. A inclusão é um processo social maior, que engloba a educação inclusiva, estando vinculada a respeito a direitos humanos. (DUARTE, 2008, p. 135).

Com a apresentação das conclusões das pesquisadoras, abrimos um breve parágrafo sobre a escola da qual dispomos e aquela por nós desejada, pois penso que ambas estão muito distanciadas, principalmente quando nos voltamos para a má qualidade da educação, uma afronta aos ansiosos por aprender. Os professores e as equipes pedagógicas compraram o modismo educacional e, por comodidade, iniciaram um desmonte da educação, segundo o qual os educadores devem compartilhar o ensino com seus alunos e acabam por se distanciarem de sua principal função, que é ensinar. Ao que tudo indica, esses profissionais ainda não perceberam a ocorrência da manutenção de uma sociedade injusta por trás desse comportamento.

3 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília (UNESP-Marília) – Programa de Pós-graduação em Educação

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília fez parte do conjunto de unidades universitárias criadas pela Lei no. 952, de 30 de janeiro de 1976, como Universidade Estadual Paulista e que recebeu do governador o nome de “Júlio de Mesquita Filho”. As unidades criadas tinham como objetivo “[...] uma nova política de interiorização dos centros de pesquisa e ensino” (UNESP, 2015b).

Dentre os cursos de pós-graduação *stricto sensu* está o de Educação, aprovado pela CAPES em 1988 (mestrado) e em 1993 (doutorado). Nos dez anos delimitados para o estudo (2005-2014), foram defendidas no Programa 207 teses, e apenas cinco (2,41%) atenderam aos descritores deficiência mental, deficiência intelectual ou Síndrome de Dow. Duas teses (40%) atendem ao objetivo desta pesquisa, que foi a análise das teses dos pesquisadores com o aporte teórico da psicologia histórico-cultural, especialmente os estudos de Vigotski (UNESP, 2015b).

As duas teses do Programa de Pós-graduação em Educação foram defendidas em 2010. A primeira, por Bortolanza; e a segunda, por Bezerra. O objetivo da primeira foi “[...] compreender as práticas de leitura de três mães, três professoras e três meninas de um Centro de Referência Down” (BORTOLANZA, 2010, p.8). Já Bezerra (2010) teve como objetivo “[...] analisar as estratégias utilizadas pelo professor de Educação Física, que possuíam alunos com deficiência matriculados em suas aulas, em escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal da cidade de São Luís – MA” (BEZERRA, 2010, p. 8).

Os objetivos nos mostram diferentes possibilidades de atuação escolar e familiar junto aos alunos com deficiência. A pesquisa de Bortolanza (2010) sobre práticas de leitura com familiares e pessoas com Síndrome de Down (SD) traz importante contribuição, pois mostra as possibilidades desse tipo de trabalho para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Já Bezerra (2010) apresenta o trabalho educacional de quatro professores de Educação Física com 14 alunos de diferentes tipos de deficiência (auditiva, múltipla, Síndrome de Down, visual, intelectual, paralisia cerebral, física); e cuja maioria tem deficiência intelectual. Essa interação apresentada nas aulas, com uma média de 37 alunos por sala, em alguns casos, dificulta o trabalho dos professores, mas apresenta muitas situações de desenvolvimento dos alunos, mesmo quando a mediação realizada não ocorre de forma consciente, com objetivos previamente definidos.

Um dos pontos a discutir é que os alunos considerados “fora” do padrão de cultura estabelecido socialmente, nesse caso, os com deficiência, “[...] ficam sujeitos à sensibilidade do sistema de ensino para garantir-lhes os direitos já adquiridos com as políticas públicas para esse setor” (BEZERRA, 2010, p. 12). Assim, na busca por uma educação qualitativa para todos, com ou sem deficiências, é relevante para Bezerra (2010) que “[...] a construção do currículo pautado na diversidade humana torna-se princípio para que as áreas do conhecimento da educação possam contribuir com suas especificidades na direção de um ensino de qualidade para todos” (BEZERRA, 2010, p. 12).

Consideramos que as duas teses trazem relevantes dados de pesquisa levantados em campo, com boas análises teóricas. Dentre esses dados, mencionamos as atividades de ensino pesquisadas por Bortolanza (2010), em que era priorizado o método fônico

no ensino de leitura e nos atendimentos pedagógicos, com a justificativa de que o trabalho era realizado com alunos com SD; “Entretanto, há uma diferença entre ensinar o código alfabético e mediar o processo de apropriação da linguagem escrita como um instrumental cultural complexo” (BORTOLANZA, 2010, p. 78).

A justificativa dada por professores e terapeutas para a dificuldade de aprender a ler e a escrever está fixada na deficiência, e se esquecem de que precisam se voltar para as habilidades e para as potencialidades desses alunos com SD. Bortolanza (2010) observou: “O ensino de leitura não era questionado, uma vez que o foco era deslocado para a deficiência” (BORTOLANZA, 2010, p. 78). Isso ocorre também em outras áreas do conhecimento, não apenas na leitura e na escrita, como afirma Bezerra (2010):

Para muitos professores de Educação Física, adaptar os conhecimentos da área ao ensino de alunos com deficiência é grande feito, e acreditam estar dando uma extraordinária contribuição ao ensino inclusivo. Entende-se que essa adaptação se constitui apenas um dos elementos do processo, é preciso aprofundar nas relações sociais que se estabelecem como resultado de suas ações pedagógicas, e estas incidem diretamente no cotidiano escolar do aluno com deficiência. (BEZERRA, 2010, p. 14).

A adaptação curricular tem grande relevância no processo de aprendizagem do aluno com deficiência. Como verificou Bortolanza (2010) em sua pesquisa: “Os conteúdos e as atividades de leitura propostas não consideravam que, para a aprendizagem da leitura e da escrita, seria preciso identificar ou criar nos aprendizes a necessidade de apropriação da linguagem escrita, a partir dos usos sociais” (BORTOLANZA, 2010, p. 28).

Nessa adaptação não é possível que se abandonem questões importantes, como o dinamismo do professor “[...] que irá modificar-se na inter-relação de ensino-aprendizagem com seu aluno” (BEZERRA, 2010, p. 109). A inter-relação no processo ensino e aprendizagem, “[...] as atitudes afirmativas que envolvem a educação com base nas diferenças e refletem numa educação de qualidade para todos” (BEZERRA, 2010, p. 22), o entorno, que Vygotsky (1935) conceitua e elucida ao dizer que “[...] o papel deste na apropriação da leitura na infância, como a formação inicial das leitoras está diretamente relacionada ao entorno da família” mostram que “[...] para a linguagem escrita da humanidade tornar-se a linguagem escrita da criança são necessários processos complexos de desenvolvimento” que favorecem a compreensão. Em outras palavras: “A apropriação da linguagem escrita, como um instrumento cultural complexo, contribui diretamente para o desenvolvimento do pensamento, da consciência, da imaginação, e, conseqüentemente, para a superação das limitações impostas pela deficiência” (BORTOLANZA, 2010, p. 38).

Para que ocorra a superação das limitações e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência em todas as áreas do conhecimento, é importante “A adaptação nas regras no que tange aos conteúdos da Educação Física”, o que “permite

aos professores criarem situações pedagógicas afirmativas ao desenvolvimento das potencialidades que cada aluno possui no trato direto com a cultura corporal de movimentos” (BEZERRA, 2010, p. 109); ou seja,

A decisão em ofertar estratégias que busque a superação individual objetivando um desenvolvimento próximo em uma determinada área para um aluno específico ou o favorecimento das relações sociais constitui-se a premissa, para que o professor disponibilize as estratégias mais adequadas a suprir a necessidade dos alunos no ambiente da aula de Educação Física. (BEZERRA, 2010, p. 84).

Entendemos ser importante destacar duas categorias para esse processo, a compensação e a mediação. A compensação, novamente frisada, não é do defeito (VYGOTSKI, 1997), mas uma compensação com base na cultura, na atividade realizada. Esse tipo de compensação vem corroborar as atividades de mediação ocorridas no processo de ensino e de aprendizagem. Na pesquisa sobre leitura, Bortolanza (2010) afirma que

[...] há uma diferença entre ensinar o código alfabético e mediar o processo de apropriação da linguagem escrita como um instrumental cultural complexo. As concepções que permeavam as práticas pedagógicas, ao priorizar o ensino do código alfabético, reduziam a língua a letras e sons, quando a língua viva é enunciação. (BORTOLANZA, 2010, p. 76).

Em outras palavras: “Não se tratava de falta de iniciativa da direção e dos professores, que reafirmavam nos discursos a importância da leitura, mas faltava efetivamente pensar a produção de leitura, o trabalho de mediadores e o planejamento de atividades para os leitores” (BORTOLANZA, 2010, p. 88). No trabalho dos professores, quais instrumentos eles utilizam para a realização da mediação e quais as estratégias são definidas? Ou seja: “Esse instante é caracterizado por escolhas que acabam por revelar o posicionamento dos alunos sobre as diferenças, como também a do professor enquanto mediador em sua concepção de ensino inclusivo” (BEZERRA, 2010, p. 53).

Importante considerar que é o professor na condição de utilização do signo na mediação que deve “[...] tomar a frente desse processo, podendo ser criativo, dinâmico, potencializando outros aspectos além das capacidades motoras. É hora de celebrar as diferenças, promover a cooperação, e fortalecer a relação afetiva entre todos os alunos” (BEZERRA, 2010, p. 55). A partir dessas considerações, apresentamos as conclusões das pesquisadoras das duas teses:

[...] o Centro de Referência Down é um espaço mais de interdição da leitura que incentivo ao desenvolvimento de práticas de leitura. Entre o desejo das meninas de tomar posse da escrita e se apoderar da leitura e o desafio de terapeutas e professoras para ensinar a escrever e a ler há um desencontro. Professoras e terapeutas, assim como as mães, olham para uma língua estável, fixa, imutável, congelada nas lições da cartilha, cópias e ditados, palavras recortadas, fragmentadas, descontextualizadas e imobilizadas nas colagens e bricolagens em sala de aula. As meninas olham para a língua viva com seus bilhetes, cartas, convites, anotações no caderno-agenda. Seus gestos de leitura anunciam o desejo de tomar posse da escrita e mergulhar plenamente nas práticas de leitura que circulam em seu entorno. (BORTOLANZA, 2010, p. 143).

[...] se o professor que adotar o ensino por estratégias, estas poderão impactar de forma significativa no encaminhamento do ensino inclusivo das aulas de Educação Física. Para tanto, o professor deve antes, durante e depois da aula estar preparado para: planejar, flexibilizar, criar e oportunizar a criação de estratégias de ensino que percorrerão o caminho com alternâncias de ações pedagógicas centradas no professor em direção aos alunos e vice-versa, propiciando assim chegar cada vez mais próximo da educação de qualidade para todos. (BEZERRA, 2010, p. 100).

As duas teses apresentadas são sobre linguagem, uma escrita e falada (BORTOLANZA, 2010); e outra, corporal (BEZERRA, 2010). Ambas nos levam a reflexões sobre o contexto em que são realizadas, pois são espaços diferentes, mas com intenção semelhante: verificar o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Os pesquisadores fazem considerações acerca do espaço, das condições, do trabalho colaborativo, da formação dos professores ou colaboradores, buscam contribuições teóricas, dialogam amplamente, apresentam ações dos sujeitos das pesquisas, com possibilidades para refletir sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiência que está em vigor nas escolas e em outros espaços informais de educação, além da inclusão necessária para a emancipação dos alunos com e sem deficiência.

4 Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – Programa de Pós-graduação em Educação

A UNICAMP foi criada pela Lei Estadual nº 7.655, de 28 de dezembro de 1962, alterada pelas Leis 9.715, de 30 de janeiro de 1967, e 10.214, de 10 de setembro de 1968. Foi oficialmente fundada em 5 de outubro de 1966, com o lançamento de sua pedra fundamental. Em um contexto universitário amplo, essa instituição pode ser considerada jovem, mas que já conquistou forte tradição no ensino, na pesquisa e nas relações com a sociedade (UNICAMP, 2015).

A Faculdade de Educação (FE) foi criada em 1972 com o propósito de manter seu compromisso social para desenvolver e realizar programas e projetos de formação de professores e de pesquisadores em Educação capazes de atuarem em todos os níveis e áreas da Educação brasileira, com vistas a atender a ampla demanda por profissionais para a área e a contribuir com a melhoria do sistema educacional, com a promoção da justiça social no país e com a superação de desigualdades.

O Ministério da Educação, Portaria MEC 1461/95, de 29 de novembro de 1995, e a CAPES, em todas as avaliações, recomendaram o Programa de Pós-graduação em Educação, que incluiu os cursos de mestrado e de doutorado (UNICAMP, 2015). No período de dez anos (2005-2014), foram defendidas dez teses com o tema deficiência intelectual; em três (30%), os pesquisadores recorreram a Vigotski para suas análises.

As três teses [*Pessoas com deficiência e trabalho* – o discurso de sujeitos e instituições (2010); *Políticas de Educação Inclusiva* – análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar (2013); *Constituição humana, deficiência*

e educação – problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural (2014)] foram orientadas pela Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka, e todas discutem o desenvolvimento de alunos e de profissionais com deficiência. Entretanto, as teses não são específicas sobre alunos ou profissionais com deficiência intelectual, elas apresentam outras deficiências.

Os objetivos das três pesquisadoras complementam a nossa compreensão referente às categorias eleitas para esta pesquisa, a saber: “[...] investigar os modos socialmente constituídos de conceber e significar as pessoas com deficiência na sua relação com o trabalho, tomando-se por base determinadas condições concretas na sociedade brasileira contemporânea” (LEME, 2010, p. viii); “[...] analisar as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência no interior de uma escola regular de periferia da REMEC, ressaltando as contradições entre as propostas políticas da Educação Inclusiva e sua realização” (SOUZA, 2013, p. 18); e analisar a “[...] discussão da noção de compensação a partir das elaborações de Lev S. Vigotski” (DAINEZ, 2014, p. vi).

Leme (2010) buscou, a partir dos locais de trabalho, a análise do discurso dos representantes das instituições – órgãos públicos, empresas, terceiro setor e o discurso das pessoas com deficiência. Souza (2013) analisou as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. Já Dainez (2014) teve como intenções: discutir o conceito de compensação a partir do núcleo conceitual e teórico da psicologia histórico-cultural; identificar as (im)possibilidades de desenvolvimento humano e as contribuições do conceito compensação para as políticas e para as práticas que pudessem contribuir com a Educação Inclusiva.

Quanto ao ensino, a aprendizagem e ao desenvolvimento das pessoas com deficiência, atentamo-nos para as especificidades da deficiência intelectual, por ser o objeto desta pesquisa. A partir das análises de Leme (2010), valemo-nos dos ensinamentos de Lev S. Vygotski (1997), por estar entre um dos principais autores dessa abordagem teórica. Ele pesquisou e confirmou dados relevantes sobre o desenvolvimento humano, que consistem “[...] na transformação das funções psíquicas elementares, inferiores, de natureza biológica, em funções psíquicas superiores, que caracterizam o ser humano” (LEME, 2010, p. 29). Ou seja,

[...] o problema central decorrente da deficiência é o problema social. Referiu-se aos conceitos de deficiência primária e secundária: a deficiência primária é a que resulta diretamente de um comprometimento biológico, enquanto a secundária é de natureza social e diz respeito às consequências que a falta de uma educação adequada pode produzir sobre o desenvolvimento da criança com deficiência. (LEME, 2010, p. 95).

Várias possibilidades podem ser realizadas na escola ou em centros de reabilitação, mas é importante que os alunos ou reabilitandos se esforcem e busquem superar dificuldades para, assim, “[...] reestruturar-se, com a força de vida que pode existir em pessoas que vivem em condições muito adversas, com as possibilidades de

desenvolvimento que tem o ser humano se lhe forem oferecidas condições adequadas” (LEME, 2010, p. 11). Dessas possibilidades, existe a compreensão de que se tem a

[...] lesão como uma condição que demanda produção de recursos diversos. E, nessa direção, ressaltamos que cada caso evidencia diferentes especificidades e determinadas exigências no processo de ensino-aprendizagem. O desafio social que se coloca é, então, como criar condições de educação para todos atendendo as especificidades de cada um e abrindo possibilidades de criação do novo a partir do que está preservado (DAINEZ, 2014, p. 119).

A equipe escolar, inclusive os professores, precisa ficar atenta aos alunos com deficiência. Quando têm intenção de trabalhar para descobrir as suas habilidades, e em função do desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, não deve colocar dificuldades, como a professora Elen, participante da pesquisa de Souza (2013), o fez, quando buscou conversar com a professora de Educação Especial sobre o aluno diagnosticado com deficiência intelectual: “A conversa era sobre o encaminhamento que a escola havia feito, no fim do ano anterior, solicitando uma avaliação do aluno no setor de psicologia do Hospital das Clínicas da Unicamp” (SOUZA, 2013, p. 158). Souza trouxe o laudo referente a essa avaliação, realizada por uma equipe de profissionais da UNICAMP:

A avaliação foi realizada em uma sessão única, em janeiro de 2009, e no laudo constava que: A criança não conseguiu responder aos testes padronizados para a sua idade cronológica. [...]. Diante dos resultados obtidos, nota-se que a criança possui deficiência intelectual. Sua aprendizagem será mais lenta do que a de outras crianças da mesma idade, mas isso não impede que se desenvolva dentro das suas possibilidades. Para tanto é importante que se reforce e favoreça o desenvolvimento destas potencialidades e seja proporcionado o apoio necessário as suas dificuldades. Sendo assim, a criança se beneficiará de ensino em instituição especializada em período oposto ao que frequenta no ensino regular. (SOUZA, 2013, p. 239).

No processo de ensino, com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos, é importante o envolvimento desses alunos nas atividades. Nas pesquisas realizadas por Souza (2013) e Dainez (2014), foi verificado que em diferentes situações os alunos com deficiência não participavam das aulas, conforme segue:

Assim que o professor ia à sala chamar a turma, a professora pegava Alan, o aluno com múltiplas deficiências, para levá-lo à sala dos professores com ela; Diego, o aluno diagnosticado com deficiência intelectual, ia junto com a turma, mas nas aulas acompanhadas não foi escolhido para compor time algum [...]. (SOUZA, 2013, p. 160).

[...] as alunas com deficiência não participavam das mesmas atividades propostas para o grupo dos alunos comuns, cabendo a elas o desenvolvimento de atividades simplificadas, com objetivos mínimos a serem atingidos. Muitas vezes permaneciam durante quase todo o período de aula copiando o cabeçalho e não terminavam (DAINEZ, 2014, p. 13).

Souza (2013) faz considerações sobre a aprendizagem do sujeito associada ao desenvolvimento humano, em que destaca seu redimensionamento biológico e a participação na vida social com a “[...] ideia de compensação social da deficiência, como processo de redimensionamentos dos impedimentos orgânicos, possível na participação do sujeito nas práticas sociais” (SOUZA, 2013, p. 19).

Com essa discussão sobre a compensação, valemo-nos das contribuições da pesquisa de Dainez (2014), que defende “[...] a qualidade das relações intersubjetivas, a criação de condições sociais concretas de educação e de vida e as possibilidades da criança com deficiência que residem na construção, disponibilização e apropriação de instrumentos técnicos e semióticos” (DAINEZ, 2014, p. 122). Para a pesquisadora,

O empenho de Vigotski (1997) é tratar a compensação sob o ponto de vista de uma concepção materialista e histórica; pontuando que para compreender os processos compensatórios é preciso entender a premissa da unidade das leis que regem o desenvolvimento da criança normal e da criança deficiente, assumindo como princípio fundamental a correlação entre as regularidades sociais e biológicas no desenvolvimento humano (DAINEZ, 2014, p. 50).

É importante compreender como tem ocorrido o ensino dos alunos com deficiência intelectual para se buscar uma transformação na aprendizagem e no desenvolvimento desses alunos. Para tanto: “À medida que o conceito de compensação é pensado nas condições históricas e culturais para o desenvolvimento humano, ele nos leva a questionar o atendimento educacional oferecido às crianças com deficiência na perspectiva da educação inclusiva” (DAINEZ, 2014, p. 118). Valendo-se dos contributos de Vigotski e Luria (1996, p. 221), a pesquisadora mantém “[...] o argumento de que o orgânico ao ser redimensionado passa a ocupar um lugar secundário, sendo que o social, a linha do desenvolvimento histórico-cultural, torna-se o ponto a ser problematizado” (DAINEZ, 2014, p. 50).

Ainda com base em Vigotski (1997), Dainez (2014) identifica outra questão na elaboração do conceito de compensação, que é “[...] a noção de instrumentos psicológicos/signos e, juntamente com isso, surge a ideia de desenvolvimento cultural”, pois a “história do desenvolvimento cultural da criança deficiente constitui o problema mais profundo e agudo da educação da defectologia atual” (DAINEZ, 2014, p. 49). Assim, a pesquisadora afirma que

[...] o princípio que sustenta e que se intensifica no processo de elaboração conceitual da compensação em Vigotski (1997) é o da natureza social do desenvolvimento humano. Isso significa que as vias de desenvolvimento ou de impedimento desse não são determinadas pela condição orgânica, mas são criadas e viabilizadas, tornam-se possíveis nas relações sociais e no processo de apropriação cultural da pessoa. Dessa forma, o que se explicita é a heterogeneidade do desenvolvimento, a variedade de caminhos que podem ser oferecidos, e não a padronização desse processo e a equalização das deficiências. (DAINEZ, 2014, p. 75).

Ao se considerar a relevância da compensação para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual em todas as fases de sua vida, destacamos a proposta de Vygotski (1997): “[...] há a possibilidade de o trabalhador, diante dos impedimentos e repressões contidos nas prescrições do trabalho, voltar-se para ‘[...] compensações reais por meio das quais aqueles que trabalham conseguem recuperar sua disponibilidade psicológica’” (LEME, 2010, p. 117), pois essas “[...] compensações possibilitariam uma retomada do desenvolvimento individual e coletivo” (LEME, 2010, p. 117).

Importante considerar a prioridade da dimensão social na educação para a sustentação da vida, com vias ao seu desenvolvimento, e isso é marcado em vários contextos sociais, como “[...] a relação de significação mãe-filho acaba sendo preciosa para mostrar o potencial de André que pode ser construído socialmente” (DAINEZ, 2014, p. 96).

O trabalho de compensação precisa de mediações conscientes e constantes e deve contar sempre com uma pessoa mais experiente, que pode ser da família, um colega da escola, os professores ou outros profissionais, sempre com a mediação pelos signos, pois, conforme Leme (2010):

Por meio da interação com as outras pessoas, a cultura passa a constituir o psiquismo e a determinar sua estrutura. Mas o que articula a cultura com o pensamento? Uma concepção fundamental da teoria de Vigotski vem responder a essa questão: as relações dos seres humanos uns com os outros e com seu próprio pensamento são mediadas pelos signos. Enquanto os instrumentos medeiam a relação do homem com a natureza e são utilizados para controlar e transformar os objetos, os signos medeiam a relação do ser humano com seu psiquismo, controlando e organizando as ações psicológicas. É através da mediação semiótica que o ser humano se apropria da cultura e, nesse processo, transforma seu pensamento. (LEME, 2010, p. 29).

Importante considerar ainda que: “Na medida em que a interação do ser humano com o mundo se dá pela mediação semiótica, o signo ocupa posição central e, sendo assim, a significação tem papel fundamental. É ela que promove a articulação entre o sujeito e a cultura” (LEME, 2010, p. 30). Nessa promoção de articulação entre sujeitos, Dainez (2014) constata em sua pesquisa a presença de tentativas deliberadas de mediação por parte da professora, com a intenção de envolver o aluno com deficiência na atividade realizada com todos e, assim, possibilitar um processo de significação (DAINEZ, 2014, p. 110).

Outro importante ponto a ser considerado é o trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, em diferentes momentos e situações, é ineficaz, pois não considera o processo de mediação, do que se compreende que “[...] o trabalho do AEE incide sobre o aluno, e não necessariamente sobre o processo de mediação entre ele e o professor na sala de aula regular, excetuando-se as orientações que a professora de AEE, que trabalha com o aluno, possa dar à professora do ensino regular” (SOUZA, 2013, p. 109).

São várias possibilidades a que os profissionais atuantes com alunos com deficiência intelectual precisam estar atentos. Dentre elas está o trabalho colaborativo, essencial

para o desenvolvimento desses alunos, com a manutenção de constante diálogo entre a equipe do AEE e demais participantes da equipe escolar, pois “Aceitar a proposta de colaboração entre professores comuns e especialistas exige confiança mútua, respeito, equidade, profissionalismo e parceria para partilhar e avaliar ações” (MOREIRA, ARAUJO; NOZU, 2014, p. 23).

Foram várias contribuições das três pesquisadoras nos resultados de suas pesquisas, o que lhes possibilitou fechar as considerações finais com chamamentos importantes sobre questões que dificultam a permanência desses alunos ou profissionais nos espaços inclusivos que lhes são garantidos legalmente, como passamos a expor:

Pondo a descoberto as contradições e as naturalizações, este estudo procura mostrar o desconcerto, as não coincidências, os conflitos, de modo a favorecer que, com essa consciência ampliada, se instituíam novos sentidos, novas palavras sobre as pessoas com deficiência e seus direitos (LEME, 2010, p. 161).

[...] as políticas de educação básica, em especial as de Educação Inclusiva, vem sendo desenhadas e implementadas, sem considerar e de forma a apagar os conflitos históricos, sociais, políticos, econômicos e a concretude do cotidiano escolar. E, ainda, atendendo mais as preocupações econômicas, do que do desenvolvimento humano propriamente dito (SOUZA, 2013, p. 254).

A análise das situações de inclusão escolar envolvendo André faz com que a compensação implique justamente na transformação das condições de sustentação do organismo lesado. Transforma condições, transforma sujeitos. E daí André mostra possibilidades de aprender, mas o que ele aprende é impossível sabermos, permanece como incógnita até que outras condições, produzidas no movimento histórico, possam indicar novas possibilidades. (DAINEZ, 2014, p. 124).

Entendemos que a discussão de ensino, aprendizagem e desenvolvimento não pode ser considerada situação pontual, mas sim fatos que se repetem em quase todos os espaços de educação formal, não-formal e informal e que dificultam o viver e o conviver dessas pessoas, marcadas ideologicamente pelo abandono, pelo descaso, por preconceito, estigmas e descrédito na possibilidade de aprender; enfim, não lhes propiciando condições para a aprendizagem, à margem de qualquer possibilidade de conhecer suas habilidades e de desenvolver suas potencialidades.

5 Universidade de São Paulo (USP) – Programa de Pós-graduação em Educação

A Universidade de São Paulo (USP) foi criada pelo Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, com 10 institutos oficiais, dentre eles, o Instituto de Educação, conforme publicação no *Diário Oficial do Estado de São Paulo* em 25 de janeiro de 1934. O Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da

USP foi criado em 1971 e, desde sua criação, foram defendidas 1.308 teses e 1.461 dissertações (USP, 2015).

O Programa, de crescimento rápido, tem como finalidade “[...] desenvolver pesquisas e formar pesquisadores na área da educação, abrangendo temas relativos aos sistemas de ensino, nos seus diversos níveis e modalidades, e às múltiplas esferas sociais nas quais a educação se faz presente; e formar professores-pesquisadores para o ensino superior” (USP, 2015). Cinco teses foram defendidas sobre deficiência intelectual no período de 2005 a 2014, e apenas uma (20%), defendida por Shimazaki (2006), atendeu aos critérios definidos para este estudo.

A tese *Letramento em jovens e adultos com deficiência mental* foi defendida pela pesquisadora Shimazaki (2006), e teve como objetivo “[...] comparar o grau de letramento, o nível de compreensão de leitura e produção escrita de adultos deficientes mentais, considerados alfabetizados, antes e depois de um programa de práticas de letramento” (SHIMAZAKI, 2006, p. 8).

A pesquisadora afirmou, a partir do levantamento de dados, que a educação realizada nas escolas é descontextualizada, desvinculada do cotidiano, com prejuízo à “[...] elaboração de conceitos científicos” por esses alunos (SHIMAZAKI, 2006, p. 57). A pesquisadora afirma ainda que “[...] a escola deve se preocupar com o modelo ideológico de letramento, pois assim estará desenvolvendo, por meio do pensar, as funções psíquicas superiores” (SHIMAZAKI, 2006, p. 57-58). Considera também a importância social do uso da leitura e da escrita para que se torne necessário e importante para sua vida.

Nos resultados da pesquisa e na análise, Shimazaki (2006) destaca a relevância da mediação para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, ao afirmar que “[...] por meio da mediação social planejada e intencional, é possível formar socialmente a mente de maneira inter-relacionada com o contexto histórico e cultural”. E, valendo-se dos estudos de Vigotski, afirma que “[...] as funções mentais superiores constituem relações sociais interiorizadas, já que a organização e as formas das ações são sociais” (SHIMAZAKI, 2006, p. 20).

Essa pesquisa apresenta importantes contribuições para os estudiosos da psicologia histórico-cultural e para os alunos com deficiência intelectual, em relação ao letramento. Shimazaki (2006) afirma em sua conclusão que “[...] por meio da mediação pedagógica, houve o desenvolvimento de uma postura mais reflexiva sobre a leitura e a escrita e a pesquisa contribuiu para algumas mudanças na realidade dos sujeitos nela inseridos”; para tanto, diz que “[...] a educação formal, por meio da mediação, contribui para a formação social da mente” (SHIMAZAKI, 2006, p. 8). Afirma ainda que as pessoas com deficiência intelectual podem aprender a ler e a escrever, mas também podem utilizar essas práticas em situações cotidianas, com possibilidade de desenvolver suas funções psíquicas superiores, desde que o professor ou uma pessoa com mais experiência cumpra sua função de ensinar (SHIMAZAKI, 2006).

Considerações finais

As teses das quatro universidades públicas do Estado de São Paulo nos possibilitaram fazer uma imersão nas pesquisas que têm sido realizadas sobre deficiência mental ou intelectual nos últimos dez anos, e contribuíram com importantes dados que vão contra o imaginário comum da equipe escolar, de que alunos com deficiência intelectual não aprendem. É importante afirmar que eles aprendem em momentos, ritmos e situações diferentes, mas aprendem e se desenvolvem, contando com a mediação por instrumentos e signos de professores e/ou de pessoas com mais experiência em alguns conteúdos.

É necessário destacar que a mediação realizada deve ter como aliada a compensação, com a utilização da cultura e das relações sociais em atividades que desafiem e que impulsionem os alunos a quererem aprender mais; a irem além do que se espera para eles; a não desistirem do que têm direito, ou seja, uma educação de qualidade; a respeitarem suas habilidades e a trabalharem tendo em vista o desenvolvimento de suas funções psíquicas elementares e superiores, para que possam ter oportunidades de chegarem às suas potencialidades, com respeito a algumas limitações orgânicas impostas pela deficiência.

Dentre muitas possibilidades sobre pesquisas de Estado do Conhecimento, está a de expansão a partir dos resultados levantados; nesse caso, em especial, seria relevante ir a campo e realizar uma pesquisa-ação em que o pesquisador possa realizar uma práxis em conformidade com a teoria da pedagogia histórico-crítica, que envolva a equipe escolar e até mesmo as escolas especiais, na sua função de suporte ao trabalho das escolas comuns. Importante avançar nas pesquisas de validação das teorias, com o envolvimento de diferentes deficiências e níveis de escolarização.

Concluimos este texto com Martins (2015), que trata da necessidade de a educação escolar desempenhar seu papel para o desenvolvimento social, com vistas a libertar as pessoas da dependência nas relações de exploração e de espoliação, por entendermos a importância da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica nesse processo de libertação por meio da educação escolar, com um ensino voltado para conteúdos sistematizados que valorizem os saberes acumulados historicamente. Essas perspectivas teóricas podem dar respostas significativas quanto à importância do ensino de conteúdos sólidos e de saberes universais; assim, permitir lutar de forma ativa em prol do ensino escolar, longe da negação e da desvalorização da educação escolar, com atitudes que primam por uma sociedade justa e igualitária.

Referências

BARROCO, S. M. S. *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de Lev S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2007.

BEZERRA, A. F. S. *Estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de educação física*. 2010. 109 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2010.

BORTOLANZA, A. M. E. *Entre gestos e práticas: leituras de mães, professoras e meninas de um Centro de referência Down*. 2010. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2010.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014.

DUARTE, M. *Síndrome de Down: situação escolar no ensino fundamental e médio da cidade de Araraquara-SP*. 2008. 180 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2008.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

LEME, M. E. S. L. *Pessoas com deficiência e trabalho: o discurso de sujeitos e instituições*. 2010. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2015.

MOREIRA, M. H. B.; ARAUJO, D. A. C.; NOZU, W. C. S. O ensino colaborativo na perspectiva da educação inclusiva: desafios e possibilidades aos professores do ensino comum e aos professores especialistas. In: BEZERRA, G. F. *Pesquisa(s) em educação: múltiplos olhares*. Curitiba: CRV, 2014. p. 11-23.

ROMANOVSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SHIMAZAKI, E. M. *Letramento em jovens e adultos com deficiência mental*. 2006. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

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

UNESP. 2015a. Disponível em: <<http://www.fclar.unesp.br/>>. Acesso em: 19 out. 2015.

UNESP. 2015b. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/>>. Acesso em: 19 out. 2015.

UNICAMP. 2015. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/>>. Acesso em: 16 out. 2015.

USP. 2015. Disponível em: <<http://www.usp.br/>>. Acesso em: 16 out. 2015.

VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos da defectología*. Obras escogidas V. Madrid: Aprendizaje Visor, 1997.

Recebido em: 30/05/2016

Aprovado em: 14/08/2017