V CONBALF Políticas, Práticas e Resistências

CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO
ISSN 2763-8588

PROFESSOR, MONITOR E ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: interações necessárias

Mônica Menin Martins[1]

Maria Lúcia Suzigan Dragone[2]

Eixo temático: 3 Alfabetização, diversidades e inclusão

Resumo: Este estudo pretende mostrar como os professores das séries iniciais do ensino fundamental de uma rede pública do interior do estado de São Paulo interagem, durante o processo de alfabetização, com os monitores que acompanham os alunos com deficiência intelectual. Como base teórica para este estudo utilizou-se preceitos teóricos de Perrenoud, Tardif e Lessard, e Vigotski. Os dados foram obtidos com utilização de questionário em formulário digital respondido pelos professores. A análise dos dados foi de forma qualitativa e quantitativa, com levantamento dos temas mais reincidentes contidos nas questões abertas do instrumento de pesquisa. Os resultados contribuíram para uma melhor compreensão de como o professor interage com o monitor de alunos com deficiência intelectual durante desenvolvimento da aprendizagem.

Palavras-chaves: Alfabetização; Deficiência intelectual; Interação professor e monitor de aluno com deficiência.

Introdução

O trabalho do professor é complexo e envolve inúmeras variantes, tais como aquelas

[1]Licenciada em Pedagogia. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara. Diretora de Escola de educação básica na rede municipal de Jahu-SP. Contato: monica011071@gmail.com

[2]Doutora e Mestra em Educação Escolar - UNESP FCLAr; Fonoaudióloga – PUCCamp; Docente Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara e de Pedagogia presencial e EAD - UNIARA. Apoio FUNADESP. Contato: mldragone@uniara.com.br

decorrentes da inclusão de alunos com necessidades especiais em sala de aula. Nesse contexto, encontra-se o monitor contratado por concurso público para acompanhar os alunos deficientes em atividades de higiene, alimentação e locomoção, permanecendo na sala de aula para também auxiliar no manuseio dos materiais escolares e nas condutas apropriadas para a convivência com o grupo. Não é exigida nenhuma formação específica para ingresso, bastando ter concluído o ensino médio, sendo sua formação específica feita pelo Departamento de Inclusão da Secretaria de Educação do município, de maneira deficitária.

Este texto tem por objetivo relatar como professores das séries iniciais do ensino fundamental de uma rede pública do interior do estado de São Paulo referem suas interações, durante o processo de alfabetização, com os monitores que acompanham os alunos com deficência intelectual.

2 A inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares

A inclusão de alunos com deficiências nas classes comuns das escolas regulares começa a ocorrer nos anos finais do século XX, apesar das leis contendo diretrizes sobre Educação já tratarem do assunto anos antes.

Em 1971 é assinada a Lei nº 5.692, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que traz apenas um artigo sobre a Educação Especial:

> Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acôrdo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

A terceira Lei de Diretrizes e Bases - LDB é a nº 9.394/96, que tem como um de seus princípios a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e traz detalhes a respeito da inclusão de alunos com necessidades especiais, como um capítulo exclusivo para a Educação Especial – Capítulo V – que estabelece o atendimento aos alunos com salas de apoio dentro da escola, ficando o atendimento em instituições especializadas efetuado apenas quando o aluno não tiver condições de ser integrado ao ensino regular e prevê capacitação aos professores das salas regulares, a cargo dos Sistemas de Ensino. Essa é a Lei que está em vigor até o momento, sendo enriquecida por documentos como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020), dentre outros.

A respeito da deficiência intelectual, há algumas definições, como a da Associação Americana de Retardamento Mental citada por Fierro (2004):

> A deficiência mental refere-se a limitações substanciais no desenvolvimento corrente.Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente

> inferior à média, que ocorre juntamente com limitações associadas em duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas possíveis: comunicação, cuidado pessoal, vida doméstica, habilidades sociais, utilização da comunidade, autogoverno, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. A deficiência mental manifesta-se antes dos 18 anos. (p.195)

A Organização Mundial de Saúde define a deficiência mental como:

> [...] uma condição de desenvolvimento interrompido ou incompleto da mente, que é especialmente caracterizado pelo comprometimento de habilidades manifestadas durante o período de desenvolvimento, que contribuem para o nível global de inteligência, isto é, cognitivas, de linguagem, motoras e habilidades sociais (KE; LIU, 2015, p. 2).

Anteriormente citada como retardo mental ou deficiência mental, “[...] atualmente, há uma tendência mundial (brasileira também) de se usar "deficiência intelectual", termo mais apropriado por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo.” (NASCIMENTO; SZMANSKI, 2013, p.15680).

O sujeito com deficiência intelectual tem dificuldades no aprendizado em geral, incluindo alfabetização, que ficam evidentes no cotidiano escolar e demandam estratégias diferenciadas por parte do professor. Ele demonstra dificuldade de generalização, transferência e aplicação do que aprendeu para outras situações. Por isso, a repetição e a rotina permitem que fique menos ansioso e inseguro diante das tarefas propostas. Também apresenta grande dependência afetiva e comportamental, e na maioria das vezes é visto como mais infantil do que outros sujeitos da mesma idade. Podem apresentar baixa autoestima e instabilidade emocional como consequências de fatores externos, de situações vivenciadas devido as pessoas que os rodeiam depreciarem seus comportamentos, atitudes e atividades realizadas (Fierro, 2004). Daí a importância de o professor ter conhecimento de fundamentos teóricos para planejar atividades direcionadas ao seu aluno com deficiência intelectual que favoreçam também sua alfabetização.

Com as limitações presentes na criança com deficiência intelectual provavelmente ocorrerá um desenvolvimento em descompasso com outros de sua idade, mas, não deve por essa razão ser excluída dos processos de interação em sala de aula.

Perrenoud (2010) aponta conceitos de Vigotski como referência para o acompanhamento dos processos de aprendizagem e que se aplicam ao processo de alfabetização. Vigotski propõe pensarmos em dois níveis de desenvolvimento: o primeiro é o real, onde estão os processos já completados. O segundo é o potencial, onde se pode chegar. Entre os dois níveis está a zona de desenvolvimento proximal, que é onde devem situar-se os desafios da aprendizagem, que permitirão os avanços planejados. Vigotski já chamava a atenção para que a escola se esforçasse para ajudar o aluno deficiente a desenvolver o que

estava faltando, partindo do conceito de concreto, que serviria de apoio para chegar ao abstrato. Portanto, quanto mais significativa a situação da escrita, mais sentido terá e mais resultado se obterá, conseguindo envolver e manter o aluno interessado na realização da atividade, provocando a aplicação do que já aprendeu.

Sob essa perspectiva destaca-se a importância da interação, conforme apontam Cole *et al* (2007) referindo-se as considerações de Vigotski sobre o desenvolvimento da criança:

> Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (p.103).

Ivic (2010) destaca também que o envolvimento da criança em atividades diversas ocorre por meio da interação com os adultos, sendo que o comportamento da criança se encontra enraizado nas relações sociais.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), indicaram a necessidade de os professores serem formados para atender a demanda de inclusão de alunos em suas salas de aula. A partir de 2006 os cursos de Licenciatura em Pedagogia iniciaram atualizações em sua grade curricular para atender essa demanda (BRASIL, 2006), mas muitos professores que atualmente estão nas salas de aula graduaram-se antes dessa data.

Tardif e Lessard (2013) chamam a atenção para o fato de que os professores precisam oferecer estratégias de aprendizagem diferenciadas, pois os alunos que se encontram em uma sala de aula apresentam demandas diferentes. Além disso, também precisam preocupar-se em proporcionar situações de sucesso para os alunos, que podem trazer um histórico de fracasso, através de situações significativas e de uma proximidade que permita interagir, comunicar-se e observar como a aprendizagem está se desenvolvendo (BLANCO, 2004, p. 294). Se o professor deixar que o monitor acompanhe as atividades, explique o que deve ser feito e tire dúvidas do aluno com deficiência intelectual, perderá oportunidades fundamentais para traçar suas próximas estratégias de alfabetização, reorganizar o trabalho e verificar resultados.

Perrenoud (2020) pontua várias competências necessárias que envolvem maior participação do professor na escola, como um todo, para que a formação do aluno e sua aprendizagem sejam mais que itens do projeto pedagógico. Formar um aluno com valores éticos, para exercer a cidadania exige que o professor trabalhe para eliminar os preconceitos, para valorizar cada aluno como pessoa, para que o respeito mútuo faça parte do cotidiano escolar. Os professores precisam integrar em suas classes os alunos que tem deficiências ou

patologias, desenvolvendo em si e nos alunos senso de responsabilidade, solidariedade e sentimento de justiça.

Da mesma forma, Edgar Morin posicionou-se a respeito da educação do século XXI. A convite da UNESCO, em 1999, refletindo não apenas sobre o ensinar e aprender, mas também sobre a postura do educador do futuro. Segundo o autor, “A humanidade precisa de mentes mais abertas, escutas mais sensíveis, pessoas responsáveis e comprometidas com a transformação de si e do mundo.” (MORIN, 2011,p.13). Esse posicionamento abrange tudo o que se refere às novas práticas pedagógicas que devem incluir alunos com diferentes necessidades.

Com base na fundamentação teórica, observamos que a formação do professor é imprescindível para alcançar bons resultados de aprendizagem. A falta dessa formação pode causar desalinhamento de papéis entre o professor e o monitor que é designado a acompanhar o aluno em suas necessidades de cuidados pessoais, locomoção e alimentação, pois acaba tendo delegadas pelo professor funções pedagógicas, de explicar detalhadamente as atividades, auxiliar no desenvolvimento da mesma e sanar dúvidas. Nos processos seletivos para monitores tem sido exigido somente formação no ensino médio, ou seja, habitualmente o monitor não tem formação específica para o cargo, e sua capacitação se dá de maneira deficitária. Nesse contexto, o ponto de referência para sua atuação acaba sendo o professor da sala, que estabelece a maneira como pretende que o monitor aja e auxilie o aluno com deficiência.

3 Metodologia

O projeto desta pesquisa foi submetido à apreciação de Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos via Plataforma Brasil, e aprovado, segundo recomendações oficiais do Conselho Nacional de Ensino e Pesquisa – CONEP. Neste texto serão abordados os resultados relacionados a como os professores relatam suas interações com os monitores designados a acompanhar os alunos com deficiência intelectual.

Esta pesquisa, que se deu através de questionário virtual utilizando o *Google Forms*, abrangeu 12 (doze) professores das séries iniciais de ensino fundamental, segmento onde ocorre a alfabetização, que atuavam com alunos com deficiência intelectual, com caráter investigativo buscando quantificar a ocorrência de determinadas percepções e analisá-las de forma qualitativa. O local da pesquisa foi uma rede de ensino municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Os dados foram coletados no final do semestre de 2020 e analisados no primeiro semestre de 2021.

4 Resultados e Discussão

Após o retorno dos doze questionários preenchidos de forma anônima, chegamos aos resultados que passaremos a discorrer. Todos os professores trabalham há mais de sete anos na rede municipal e já tiveram alunos com deficiência intelectual matriculados em suas turmas mais de uma vez. Todos têm, no mínimo, a habilitação para o Magistério, mas apenas sete possuem especialização para atender alunos com deficiência. Consideram a quantidade de alunos por sala, o excesso de conteúdos e a falta de informação sobre adaptação das atividades para crianças com deficiência intelectual fatores que dificultam seu trabalho, embora todos façam adaptações de atividades segundo suas próprias ideias. Onze professores citaram a necessidade de apoio de especialistas para conseguirem atender melhor seu aluno. Oito professores apontaram que seria importante haver um profissional de suporte pedagógico na classe. Também são oito os professores que consideram tranquila a interação com alunos com deficiência, sendo que os quatro restantes sentem dificuldade em se relacionar com esses alunos, não havendo a interação necessária evidenciada por Vigotski (Cole *et al*, 2007) para que ocorra a alfabetização.

Com relação ao monitor que acompanha o aluno, todos os professores solicitam que auxiliem no manuseio e organização dos materiais escolares e cuidem de sua higiene pessoal. Há os que solicitam (oito professores) também que o monitor explique ou repita a explicação da atividade ao aluno mesmo tendo ciência de que ele não tem formação para tal. Todos os professores mostraram-se satisfeitos com o desempenho dos monitores naquilo que lhes é solicitado.

5 Considerações Finais

Pode-se perceber, através das respostas analisadas, que os professores de alunos com deficiência intelectual entendem que seu papel é o de garantir a aprendizagem, mas apontam vários aspectos, como falta de orientação, que impedem que o trabalho produza melhores resultados. Consideram o monitor como profissional importante no acompanhamento do aluno, delegando a ele, muitas vezes, funções pedagógicas para auxiliá-lo no andamento das atividades, no entanto, muitos deles não têm formação específica para esse acompanhamento.

O documento Subsidiário à Política de Inclusão, da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (BRASIL, 2005) reitera a necessidade de uma equipe interdisciplinar para avaliar e acompanhar o aluno. Enfatiza o atendimento das necessidades

do aluno como um apoio à escola regular, deixando como último recurso, a matrícula em escola especial. Dessa forma, a escola regular precisa oferecer um ambiente acolhedor, profissionais capacitados e adaptações curriculares individualizadas, inclusive com incentivo a formação dos monitores que apoiam o professor em sala de aula.

Referências

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP: UFSCAR, v. 1, nº 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6 Acesso em 07 ago. 2020.

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. *In*: COLL, César; MARCHESI, Alvaro; PALACIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v. p. 290 – 308.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 10 nov. 2020.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica**. Brasília-DF: 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf Acesso em 14 jan. 2020.

BRASIL. MEC. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília – DF: Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em 21 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13146 de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 07 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm Acesso em 23 jan 2021.

COLE, Michael; JOHN-STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores – L. S. Vigostski. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro

Afeche.7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

FIERRO, Alfredo. Os alunos com deficiência intelectual. *In*: COLL, César; MARCHESI, Alvaro; PALACIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v. p. 193 – 214.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Tradução José Eustáquio Romão. Recife: Editora Massangana. 2010, 140 p.

KE, Xiaoyan; LIU, Jing. Deficiência Intelectual. In: Rey JM (ed). **IACAPAP *e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health.*** (edição em Português; Dias Silva F, ed). Genebra: *International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.* cap.1. 2015. Disponível em: https://iacapap.org/content/uploads/C.1-Intelectual-disabilities-PORTUGUESE-2015.pdf Acesso em 07 abr. 2021.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2011.

NASCIMENTO, Suzi Rosana Maciel Barreto do; SZMANSKI, Maria Lídia Sica. Deficiência Mental ou Intelectual? Implicações no Uso das Nomenclaturas. **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. PUC – PR, 2013. p. 15673-15690. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8309_6175.pdf Acesso em 05 maio 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192p.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução Batista Kreuch. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 317 p.