

Família e escola: ponte importante no processo de escolarização de uma criança com deficiência intelectual

Family and school: important bridge in the schooling process of a child with intellectual disability

Familia y escuela: puente importante en el proceso de escolarización de un niño con discapacidad intelectual

*Rozeli de Farias¹
Tícia Cassiany Ferro Cavalcante²*



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe15931>

Resumo: As aprendizagens mútuas oferecidas pela escola para nortear o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência intelectual podem ter resultados satisfatórios quando articulados com a colaboração da família. Tais ações colaborativas ajudam em vários quesitos, entre os quais a aprendizagem e a qualidade de vida. Essa relação escola e família não só faz o aluno desenvolver habilidades cognitivas, mas também ajuda na autonomia dos sujeitos para interagirem em sociedade. A presente pesquisa teve como objetivo refletir sobre a história de vida da criança com deficiência intelectual, partindo do contexto social do nascimento até a entrada na escola, identificando seus impactos no processo de escolarização, bem como as contribuições da família nesse processo. A pesquisa foi feita com a responsável de um estudante com deficiência intelectual, matriculado em uma escola Municipal da Rede de ensino do Recife-PE, por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados obtidos contribuíram para entender que sem a participação da família podem existir impactos negativos no processo de escolarização do estudante com deficiência intelectual. Logo, escola e família são de fundamental importância para que o aluno possa desenvolver aprendizagem, autonomia e qualidade de vida.

Palavras-chave: Família. Escola. Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Intelectual.

¹ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4550-8767>. Contato: roze_farias@hotmail.com

² Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, Centro de Educação, UFPE. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8963-9609>. Contato: ticiaferro@hotmail.com

Abstract: The mutual learning offered by the school to guide the work with intellectual disabilities can have satisfactory results, when articulated/collaborated with the family. These collaborative actions can help in several aspects, among them: acquisition of learning and quality of life. This relationship between school and family not only makes the student develop cognitive skills, but also helps in the subjects' autonomy to interact in society. This research aimed to reflect on the life history of children with intellectual disabilities, starting from the social context from birth to entry into Basic School, identifying their impacts on the schooling process, as well as the contributions of the family in this process. The research was carried out with a guardian of a student with intellectual disability, enrolled in a municipal school in the Recife-PE teaching network, through semi-structured interviews. The results obtained contributed to understand that without the participation of the family in the school, it can cause damage to the student with intellectual disability, implying in him, the non-development of the cognitive process, as well as the social one. Therefore, both the school and the family are of fundamental importance for the student to develop learning, autonomy and quality of life.

Keywords: Family. School. Specialized Educational Service. Intellectual Disability

Resumen: El aprendizaje mutuo que ofrece la escuela para orientar el trabajo de desarrollo del aprendizaje de los alumnos con discapacidad intelectual puede tener resultados satisfactorios, cuando se articula/colabora con la familia. Estas acciones colaborativas pueden ayudar en varios aspectos, entre ellos: adquisición de aprendizajes y calidad de vida. Esta relación entre la escuela y la familia no sólo hace que el estudiante desarrolle habilidades cognitivas, sino que también ayuda en la autonomía de los sujetos para interactuar en sociedad. Esta investigación tuvo como objetivo reflexionar sobre la historia de vida de los niños con discapacidad intelectual, a partir del contexto social desde el nacimiento hasta el ingreso a la Escuela Básica, identificando sus impactos en el proceso de escolarización, así como las contribuciones de la familia en este proceso. La investigación fue realizada con un tutor de un estudiante con discapacidad intelectual, matriculado en una escuela municipal de la red de enseñanza Recife-PE, a través de entrevistas semiestructuradas. Los resultados obtenidos contribuyeron a comprender que sin la participación de la familia en la escuela, se puede causar daño al estudiante con discapacidad intelectual, implicando en él, el no desarrollo del proceso cognitivo, así como social. Por ello, tanto la escuela como la familia son de fundamental importancia para que el alumno desarrolle aprendizajes, autonomía y calidad de vida.

Palabras clave: Familia. Escuela. Servicio Educativo Especializado. Discapacidad intelectual.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço que vai além da obrigatoriedade da matrícula do estudante. Portanto, o aluno com deficiência precisa não apenas estar inserido na escola, mas também participar de todos os processos formativos que garantam a sua aprendizagem. A pauta da inclusão escolar sugere que o novo modelo de escola atenda às necessidades específicas de todos os alunos, com ou sem deficiência, independentemente do grau de dificuldade que eles possam apresentar. O movimento de inclusão escolar requer a participação de todos os profissionais da escola, dos alunos e seus familiares. A parceria entre família e escola está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). O artigo 12, inciso VI, prevê que os estabelecimentos de ensino devem se articular “[...] com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”.



Nessa direção, a família e a escola, quando atuam de maneira colaborativa, comungam do mesmo objetivo, das mesmas responsabilidades, coragem e esforços. Isso implica grandes chances de desenvolvimento de um trabalho que permita ao estudante avançar na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento. Porém, em algumas escolas brasileiras, o cenário escola e família é visto com muita preocupação, pois muitos espaços escolares carregam a responsabilidade “solo” do processo de aprendizagem (BRAUN; NUNES 2015).

De acordo com Braun e Nunes (2015), pesquisas têm mostrado de diferentes modos que a participação da família é crucial para o processo de desenvolvimento pessoal de crianças com deficiência. Entretanto, muitas vezes essa não é a realidade, uma vez que os pais dessas crianças não mantêm um diálogo com a escola, mesmo quando se trata da própria família desejando participar ativamente da construção das ações pedagógicas dos seus filhos.

As escolas cobram a participação da família, mas encontram dificuldades, principalmente diante das situações de vulnerabilidade social, frequentemente relacionadas ao fator econômico. Quanto às responsabilidades e falta de comprometimento da família da criança no processo de aprendizagem, sabe-se que essa falta de diálogo da escola e família pode comprometer a aprendizagem e a sociabilidade dos alunos.

Carvalho (2007) afirma que a criança com deficiência intelectual, assim como qualquer criança, tem o direito de participar de uma educação de qualidade, justamente para que suas demandas singulares sejam atendidas. Nesse âmbito, família e escola devem ser as primeiras instituições a se mobilizarem para tecer a rede de inclusão dentro do processo educativo.

Com base nisso, Santos (2012) argumenta que as ações colaborativas da escola e da família são imprescindíveis para ressignificar a aprendizagem dos alunos. Entre essas ações articuladas, está o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), um planejamento organizado em conjunto para favorecer a evolução do aluno. Portanto, ambas as instituições (escola e família) devem se envolver plenamente na construção do PDI, colocando em pauta o desenvolvimento pessoal e as possibilidades de aprendizado do aluno.

É preciso encontrar na própria criança as respostas para a construção de ações e estratégias que viabilizem sua aprendizagem, garantindo-lhe o direito de estudar e a sua permanência na instituição de ensino. Sendo assim, o trabalho integrado da família com a escola pode contribuir para o avanço na aprendizagem do aluno, uma vez que a escola



deve compartilhar orientações pedagógicas para que a família também desenvolva atividades com a criança em casa. Nesse sentido, a escola, em parceria com a família, deve discutir e promover ações e estratégias para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes. A escola pode ter o papel de direcionar as atividades de inclusão, já que é a instituição detentora de conhecimentos legais, científicos e práticos sobre questões da Educação Especial/inclusiva (OLIVEIRA, 2007).

Portanto, o processo colaborativo da família com a escola deve ser parte indissociável do processo educativo, tendo em vista que a inclusão está associada ao reconhecimento das diferenças da acessibilidade do aluno na escola. Estabelece-se, assim, o entendimento de que as diferenças existem e que as pessoas aprendem de formas diferentes. Tecer redes de inclusão é partilhar da ação de todos (escola e família); é mover caminhos que tornem possível não somente o processo educativo, mas também que ofereçam a essas pessoas a oportunidade de exercer seus direitos legais. Mediante isso, a família é uma instituição fundamental nesse processo, juntamente com a escola (SANTOS, 2012).

Para Santos (2012), a importância de considerar a família no processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino regular, bem como a garantia de acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), firmam-se como processos importantes.

O trabalho do AEE, em colaboração com os professores da sala comum e a família, deve funcionar a partir de ações que busquem a promoção da aprendizagem, com estratégias de aprendizagem organizadas por todos (família e escola). Dessa maneira, a participação da família no processo de desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual é importante para concretizar tanto seu desenvolvimento pessoal quanto o avanço de suas habilidades, como ressalta Dechichi (2008).

Góes (2007) defende que cabe à escola, em colaboração com a família, fazer acontecer na prática o que versa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/9) em relação à inclusão de pessoas com deficiência, pois o que se tem visto em alguns espaços escolares é a mera inserção dos estudantes na escola, muitas vezes garantindo somente o acesso e a permanência, sem um direcionamento para a aprendizagem e a participação.

Adotando a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007), a criança se desenvolverá a partir da cultura onde está inserida. As relações estabelecidas no ambiente escolar oportunizam construir e obter uma gama de saberes mediada pela



interação do adulto e é fruto de ações coletivas de aprendizagem, partindo da concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP (VYGOTSKY, 2010).

Para Vygotsky (2005), os processos socioculturais fazem emergir novas possibilidades de interação e desenvolvimento humano, pois, em se tratando da relação que o sujeito estabelece com o social, é legítimo afirmar que as interações desencadeiam transformações em ambos. Dessa forma, entende-se que cabe aos adultos da instituição onde a criança está inserida fazer o papel de mediador para que haja aprendizagem e desenvolvimento.

A relação entre escola e família de pessoas com deficiência intelectual tem sido alvo de pesquisas científicas (ARARUNA, 2013; GÓES, 2007; SANTOS, 2020; SANTOS, 2012), evidenciando não apenas a importância do tema, como também a necessidade de investigar como a parceria entre os dois ambientes mais importantes na vida do aluno pode ser efetivada. Todavia, ainda há escassez de estudos que pautem para essa relação família-escola especificamente.

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho consistiu na reflexão sobre alguns aspectos importantes da história de vida da criança com deficiência intelectual, partindo do contexto social do nascimento até a entrada na Escola Básica, identificando seus impactos no processo de escolarização, bem como as contribuições da família nesse processo. Os objetivos específicos da pesquisa foram: (a) conhecer a relação que a família dos alunos com deficiência estabelece com a escola, partindo de sua história de vida; (b) avaliar se a família está satisfeita com a relação estabelecida entre ela e os profissionais da escola; (c) levantar informações sobre a participação da família nas atividades desenvolvidas pela escola.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado em uma escola da Rede Municipal do Recife–PE, de nome Coração Valente (fictício), tendo como participantes a responsável pela criança com deficiência intelectual e o aluno com deficiência intelectual.

João (nome fictício), o aluno com deficiência, tem 10 anos de idade, está matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental I e estuda há cerca de 4 anos na escola Coração Valente. Após sua entrada na escola, os professores desconfiaram de que João pudesse ter algum tipo de deficiência e, diante de tais suspeitas, orientaram a responsável a procurar um médico (neuropediatra). João foi diagnosticado com



deficiência intelectual aos 6 anos de idade, sendo classificada como moderada. João mora com sua avó, Maria (nome fictício), desde que nasceu.

Maria é a tutora oficial de João e cuida dele desde o seu nascimento. Segundo Maria, ela conseguiu a guarda provisória da criança a partir de um processo judicial, pois a mãe biológica, desde a descoberta da gravidez, relatava não ter condições psicológicas nem financeiras para criá-la. A mãe, então, possivelmente abandonaria o filho, com a possibilidade de doá-lo a outra família, o que levou Maria a adotar a criança, mesmo com dificuldades, entre as quais o fato de ela ser uma pessoa idosa e ter poucos recursos financeiros para sustentar a família. A criança chama o avô de “painho” e a avó de “mainha” porque segundo, Dona Maria, desde o nascimento a criança está sob seus cuidados. A mãe biológica mora em outra residência com seu outro filho e o atual companheiro. O pai biológico do João, segundo informações da responsável, sempre esteve ausente e não presta nenhum tipo de auxílio, nem financeiro nem afetivo. “Os avós maternos são sua verdadeira família”, segundo relato de Maria.

Tendo em vista os objetivos propostos, foi realizada entrevista semiestruturada com a responsável da criança com deficiência intelectual com o intuito de coletar dados pertinentes sobre a participação da família na escola. Minayo (2013), no tocante a esse procedimento de coleta de dados, destaca que, por privilegiar a comunicação falada e por se constituir em uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, a entrevista é a estratégia mais usada no processo de investigação, uma vez que “ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa [...]” (p.64). Para Minayo (2013), a entrevista é um instrumento que visa confrontar ou confirmar os dados coletados mediante as observações acerca do objeto de estudo que se pretende investigar.

A análise dos dados foi realizada a partir da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016). De acordo com essa autora, na análise qualitativa a maioria dos procedimentos constitui-se em torno de categorias, que é uma forma geral de análise. A Análise de Conteúdo é composta de três fases básicas: a) a pré-análise; b) a exploração do material; e c) a interpretação inferencial.

a) A pré-análise é a fase da organização propriamente dita, que “corresponde a um período de instituições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2016, p.125). Dentro do campo operacional dos dados levantados, essa fase funciona como uma etapa de tratamento que analisa as respostas colhidas da investigação sobre os fenômenos.



b) A exploração do material, descrita por Bardin (2016), faz menção a uma longa e trabalhosa exploração dos materiais: “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (p.131).

c) A interferência e a interpretação dos dados, mencionadas por Bardin (2016), consistem na análise e interpretação dos dados brutos de maneira a serem significados. Essas fases, segundo a autora, são alinhadas aos processos de categorização, ou seja, partindo das categorias da pró-análise e da exploração do material, a interpretação inferencial será organizada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos das entrevistas foram analisados em duas categorias, conforme descrito a seguir.

A criança e sua história: as interações sociais da criança com deficiência intelectual com a família, a escola e seus pares

Neste tópico, o objetivo é discorrer sobre a fala da responsável da criança, no caso a avó, Maria, para entender a história da criança do nascimento até a sua entrada na escola, procurando entender seus processos de interação social, desenvolvimento e aprendizagem. Para essa discussão, trazemos os pensamentos dos autores Omote (2000); Vygotsky (2011); Araruna (2013); e Braun e Nunes (2015).

De acordo com a avó, João é uma criança amorosa, que tem dificuldades na fala, mas se relaciona com todos. Esse comprometimento na fala é percebido desde muito pequeno, o que dificultou o seu processo de comunicação com as pessoas. Segundo Omote (2000), a comunicação oral é considerada socialmente construída por meio das interações sociais, tendo em vista que é a principal via de acesso que favorece a comunicação e prevalece na maioria das relações entre as pessoas.

Nessa direção, Omote reforça a necessidade que as pessoas com impossibilidades de comunicação oral têm de procurar meios alternativos para interagir: “As pessoas que têm a comunicação oral impossibilitada, duradoura ou permanentemente, precisam encontrar formas alternativas de comunicação, para que possam continuar participando



da vida coletiva e preservar a integridade da sua identidade social” (OMOTE, 2000, p. 160).

Toda criança, desde muito cedo, necessita do outro para interagir. A fala é um importante instrumento de que as pessoas necessitam para se comunicarem. É um artefato cultural com que, a partir do meio social, os sujeitos interagem (VYGOTSKY, 2011).

Maria nos relatou que, atualmente, entende que essa dificuldade de João se dá justamente por causa da deficiência. Assim, busca fazer com que ele se desenvolva por meio de terapias com os profissionais indicados para a criança (psicopedagogo, fonoaudiólogo, neurologista e psicólogo). Além disso, ele tem acompanhamento por meio de um projeto chamado Guri desde o momento do diagnóstico clínico. De acordo com Araruna (2013), o trabalho da escola e o de outros profissionais são importantíssimos para o desenvolvimento pessoal da criança:

[...] os apoios ao ensino são importantes como suportes para a efetivação de práticas que atendam às necessidades de seus alunos, representados por parcerias com outras instâncias administrativas, como a saúde e a assistência social, por exemplo, e por equipes multidisciplinares que possam colaborar para a ampliação das capacidades dos alunos nos diversos aspectos de seu desenvolvimento, como o afetivo-emocional e o psicológico (ARARUNA, 2013, p. 66).

Ainda segundo Maria, ela compreende que a criança tem dificuldades de aprendizagem, mesmo com um trabalho sistemático e diferenciado das professoras da escola. Quando questionada sobre o papel da família no processo de desenvolvimento da criança, Maria responde:

[...] eu faço meu papel de mãe e avó, mesmo não sendo mãe biológica dele. Sei que eu poderia fazer mais por ele, mas faltam condições financeiras pra fazer tanta coisa com ele. Graças a Deus, a escola me dá suporte, as professoras sempre me orientam sobre a deficiência dele (Maria, entrevista realizada em 16.02.22).

Diante de nossas observações feitas a partir da entrevista com a avó da criança, percebemos que existe o diálogo entre a família de João, no caso os avós maternos, e a escola. Quando pedido a Maria para descrever as características de seu neto, ela responde: *“ele não é agressivo, não é uma pessoa assim, sabe!? ... “Ele gosta de assistir desenho, eu boto um desenho que ele assiste. Entende? Gosta de brincar, isso ele*

gosta”. Quando perguntado sobre quando recebeu a notícia da deficiência da criança, ela responde:

[...] a gente fica sem acreditar, né? Fica sem aceitar, não acredita que ele tem deficiência, né? Mas depois, conversando com a professora da escola, ela me orientou. Porque antes ele estudava numa escola particular e a professora não tinha percebido nada, não tinha visto nada de errado nele. Quando ele veio pra essa escola, a atual escola, começou todo o processo. Aí a escola foi que descobriu que ele não acompanhava os outros alunos, ficava no canto da sala, não interagia. Depois ele se soltou (Maria, entrevista realizada em 16.02.22).

Braun e Nunes (2015) ressaltam que a participação da família das crianças com deficiência é muito importante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Porém, muitas vezes, essa não é a realidade, pois os familiares das crianças com deficiência ficam de fora do diálogo com a escola, mesmo quando há o desejo da família de participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Essas autoras enfatizam que o inverso também acontece. As escolas cobram a participação da família, mas encontram dificuldades. Quando o assunto é disponibilidade, há falta de responsabilidade quanto ao desenvolvimento da criança. No entanto, a falta de diálogo pode comprometer o desenvolvimento da criança, o que não é o caso da avó de João. Percebemos que a avó é presente na escola, sempre participa das reuniões pedagógicas e do planejamento individual da criança.

Como ressaltam Santos (2020, p.78), a presença da família é fundamental para a aprendizagem da criança: “o compartilhamento do trabalho pedagógico da escola com as famílias é muito importante para estreitar os laços; permite que os pais estejam cientes do processo de ensino e aprendizagem, e, assim, poderão vir a se comprometer nesse processo também”.

Notamos, ainda, que, ao término dos atendimentos da professora especialista, a avó sempre conversava sobre o desenvolvimento de João. Maria queria saber se o neto aprendeu, se teve um “bom comportamento” para desenvolver as atividades. Quando questionada como acontece o diálogo da escola com a família e se existe alguma orientação específica, Maria ressaltou:

Sempre conversamos! Sempre a tia está fazendo reuniões, né?... Com os pais das crianças pra convocar alguma coisa da criança! Sempre faz reuniões pra falar do comportamento da criança, e faz reuniões com nossos filhos que têm necessidades especiais (Maria, entrevista realizada em 16.02.22).

Foi possível perceber, durante nossa permanência na escola, que Maria se esforça bastante para interagir com a instituição. A dedicação de Maria também se concentra no diálogo com a professora da sala comum.

Segundo Santos (2012), a criança com deficiência intelectual necessita do apoio de todos da escola e da família para o avanço de suas habilidades cognitivas. A avó Maria, segundo o olhar da pesquisadora, mostra sempre ser flexível com a escola quando o assunto é relacionado às questões de acompanhamento da aprendizagem da criança. Perguntamos a Maria se João gosta de ir para a escola, se gosta dos professores e se interage com os coleguinhas. Ela responde: *“Gosta! (...) ele diz assim: ‘mainha, olha a hora, tomar banho, se arrumar!’ (...) Até se tiver chovendo ele gosta de ir pra escola”*.

Quando perguntado como era o relacionamento de João com os coleguinhas e com as professoras da escola, Maria enfatiza:

“ele gosta muito de tia Marta, ele também gosta muito da outra tia da sala de aula. Todas as professoras que passaram pela vida dele. Ele é bem conhecido na escola e todo mundo gosta dele”. E ainda acrescenta: “ele gosta muito dos coleguinhas, principalmente de uma menina chamada Vitória, porque ela brinca com ele no recreio. Ele disse que ela é sua melhor amiga da escola”. (Maria, entrevista realizada em 16.02.22).

A partir do pudemos perceber, João tem um bom relacionamento com os coleguinhas e profissionais da escola, e esse diálogo foi construído com bastante respeito e carinho ao longo dos anos, segundo sua responsável. Além disso, João é um aluno que sempre demonstrou gostar da escola e de interagir. “Ele gosta da escola desde pequenininho, e todos gostam dele”, ressaltou Maria.

Nessa direção, é importante refletir que a escola é um lugar mútuo de aprendizagem e que, no processo de ensino-aprendizagem, o afeto e o respeito são necessários para a construção da aprendizagem e a evolução da inteligência (SANTOS, 2012).

O desenvolvimento da criança com deficiência intelectual e suas experiências pessoais no convívio social descrito/percebido pela avó

Para Cavalcante e Ferreira (2011), o meio sociocultural, quando favorecido ao sujeito com deficiência, serve tanto para ressignificar a aprendizagem quanto para superar os desafios de seus impedimentos:



Para superar os impedimentos, precisam ser construídos sistemas/artefatos culturais auxiliares que atendam às peculiaridades de desenvolvimento das pessoas com deficiência. Nessa ótica, a deficiência não é apenas constituída de um substrato biológico específico, mas é, sobretudo, o resultado de condições sociais adversas (CAVALCANTE; FERREIRA 2011, p. 45).

Contrariando a perspectiva biologizante, Vygotsky (1997) menciona que existe uma força motriz, nas áreas psicológica e pedagógica, relacionada ao desenvolvimento da criança com deficiência, ligada aos processos de compensação. Sobre isso, afirma ainda que “o milagre da educação social consiste em que ela ensina o deficiente a trabalhar, o mudo a falar e o cego a ler. Mas esse milagre deve ser entendido como um processo absolutamente natural de compensação educativa das deficiências” (VYGOTSKY, 2004, p. 381).

Dessa maneira, Vygotsky ressalta o papel da intervenção educacional e, portanto, o seu caráter intencional, que resulta em transformação das pessoas e do contexto. Para a teoria histórico-cultural, a deficiência torna-se um fenômeno sociogenético ou psicogenético, muito mais do que biológico. Assim, a compensação emerge da inserção na cultura, permitindo que os processos psicológicos superiores unicamente humanos ganhem força e sejam desenvolvidos.

Quando falado sobre as atividades escolares passadas para serem realizadas em casa, a avó acrescenta: *“Ele quer ler, mas não consegue! “Aí muitas vezes eu não sei responder àquela tarefa, aí peço ajuda à tia do AEE. ‘Me socorre!’ ... ‘Me ajude, que tá difícil’, aí ela vai e me ajuda, entendeu? Ela é minha benção!”*.

Incidir nas funções psicológicas superiores é muito importante, conforme diz Vygotsky (1997). Nessa direção, Cavalcante e Ferreira (2011) ressaltam a importância das interações sociais para que o indivíduo com deficiência desenvolva o pensamento abstrato:

O coletivo é um fator fundamental no processo de compensação e é através das interações sociais e pela mediação semiótica que se dá a reorganização do funcionamento psíquico de pessoas com deficiência, o que cria possibilidades para que elas alcancem um nível superior de desenvolvimento (CAVALCANTE; FERREIRA 2011, p. 05).

Quando perguntado a avó se João consegue executar as atividades em casa com autonomia, ela responde: *“Às vezes! Às vezes faz e, às vezes, não consegue!”*. Com relação às potencialidades da criança, ainda acrescenta:

... Assim! Eu vejo muita criatividade nele. As coisas que ele aprendeu ele faz, entende? Tudo que ele tá fazendo que não consegue, ele fica aperreado, feito



ontem com o livro de Ciências, ele não fez a tarefa e ficou aperreado porque não conseguiu. “Não tou conseguindo fazer, mainha! Liga pra tia! ... Liga pra tia Marta pra ela me ajudar, mainha!” Ele ficou bastante nervoso! Ficou chorando, aí eu fiquei acalmando ele. Ele fica nervoso com as atividades que não consegue fazer (Maria, entrevista realizada em 16.02.22).

As dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência no meio social são inúmeras. Diante de tantos desafios, elas necessitam tanto da cooperação quanto da mediação do outro para se desenvolverem cognitivamente e aprenderem. Além disso, tais dificuldades, muitas vezes, estão associadas à falta de oportunidades que lhes são cabíveis como cidadãos de direitos.

As dificuldades da criança com deficiência intelectual percebidas nas interações com família, escola e até em pares podem ser trabalhadas a partir do surgimento dos processos de compensação. No processo de compensação, a ajuda do outro é importante para promover uma reorganização da estrutura psíquica na criança (SANTOS, 2020). Pensando nessa questão, o estudo do desenvolvimento da criança com deficiência intelectual não pode ficar limitado à insuficiência, mas deve incluir, obrigatoriamente, a consideração dos processos compensatórios, que são capazes de alavancar o desenvolvimento (CAVALCANTE; FERREIRA 2011).

Sobre o processo de compensação, Vygotsky (1997) salienta a necessidade de valorizar as capacidades das pessoas em vez de reforçar suas incapacidades. No caso da professora especialista e da avó da criança, para concretizar as tarefas passadas pela professora da sala comum para serem realizadas em casa, elas, por meio do processo colaborativo, contribuem para a aprendizagem de João, uma vez que essas interações ajudam-no a se desenvolver fora da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo refletir acerca da história de vida da criança com deficiência intelectual, partindo do contexto social do nascimento até a entrada na Escola Básica, identificando seus impactos no processo de escolarização, bem como as contribuições da família nesse processo. Os objetivos específicos desta pesquisa foram: 1) conhecer a relação que a família do aluno com deficiência estabelece com a escola, partindo de sua história de vida; 2) avaliar o nível de satisfação dos familiares com a relação estabelecida entre eles e os profissionais da escola; 3) levantar informações sobre a participação da própria família nas atividades desenvolvidas pela escola.



Concluimos que a escola e a família da criança com deficiência sempre buscam estratégias de aprendizado e desenvolvimento. Após o término do atendimento da criança no AEE, por exemplo, a avó perguntava sobre as atividades na tentativa de ajudar a criança a realizar as tarefas em casa. Outro momento que vale ressaltar foi a ajuda da professora especialista nas atividades que aconteciam por ligações telefônicas da avó. O diálogo entre a escola e a família é importante justamente porque a criança necessita desse amparo para progredir cognitivamente e para ter autonomia.

Os resultados nos revelaram que o trabalho colaborativo da família de alunos com deficiência intelectual com a escola é possível desde que ambas as partes tenham seriedade, comprometimento e não negligenciem os direitos de aprendizagem da criança. É importante refletir que existem diferenças entre as pessoas e elas devem ser respeitadas, como no caso da criança com deficiência intelectual. Foi percebido, ainda, que os alunos com deficiência intelectual têm capacidades de aprender e se desenvolver, assim como as outras crianças sem deficiências, desde que sejam ofertados a eles caminhos diversos de aprendizagem e disponibilizados diferentes recursos.

REFERÊNCIAS

ARARUNA, Maria Rejane. **A prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. 278 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 141 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em: 30/11/ 2020.

BRASIL. AEE – **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência mental: formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado**. SEESP/ SEED/ MEC. Brasília, 2007. 83 p.

BRASIL. MEC. Portaria Ministerial nº 13/2007, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação da “**Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**”. Brasília, DF: MEC, 2007.



BRAUN, Patrícia; NUNES, Leila Regina Oliveira de Paula. A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian. **Revista da Educação Especial**, 2015. 15 p.

CAVALCANTE, T.C.F.; FERREIRA, S.P.A de: Impedimentos cognitivos e a acessibilidade comunicacional na escola: contribuições da teoria de Vygotsky. **Revista Ciência & Cognição**, 31 de dezembro de 2011; Vol 16 (3): 043-056. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>> Acesso em: 27 abr. 2023.

DECHICHI, C.; SILVA, L. C. da; (Orgs.). **Inclusão escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade**. Edufu, Uberlândia, 2008. Disponível em: <http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_inclusao_escolar_2008_0.pdf> Acessado em: 21 mai. 2023.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Desafios da Inclusão de alunos especiais: A escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa**. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Org.) Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007- (Coleção educação contemporânea). p. 69-92.

LUDKEM, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OMOTE, S. **Comunicação e relações interpessoais. Educação, Universidade e Pesquisa, organização de Kester Carrara**. Marília: UNESP – Marília: Publicações; São Paulo: FAPESP, 2000.

OLIVEIRA, A. A. S. **Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência**. Bauru: Editora Práxis. 2007.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. **Potenciais dificuldades e facilidades na Educação de alunos com deficiência intelectual**. Universidade Federal de Goiás (2012). Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/xFx3Cz3H5dP9kGhk9Vm3s8y/?format=pdf&lang=pt.>> Acessado em: 20 de mai. 2023.

SANTOS, Joseane Ferreira dos. **Mediação da aprendizagem e uso da comunicação alternativa no processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual**. Recife, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco.2020, p.165.



VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**, vol. 2. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica** [tradução do Russo e introdução de Paulo Bezerra].

2ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2005. 562 p.

VYGOTSKY, L. S. L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores**. 6. ed. São Paulo: M. Fontes, 2007. 224 p.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Rio de Janeiro: WMF Martins Fontes, 2010. 554 p.

