

O PROFESSOR COMO COADJUVANTE NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Aparecida do Espírito Santo¹

Ana Lúcia dos Santos de Lima²

RESUMO

Este trabalho se intitula: afetividade do professor como coadjuvante no processo ensino aprendizagem do aluno com deficiência mental. A problematização consiste em como a afetividade do professor pode servir como instrumento coadjuvante do processo ensino aprendizagem do aluno com deficiência mental no dia a dia escolar? Esta pesquisa se justifica, pois a questão da afetividade é um elemento de suma importância para que se determine um processo de ensino-aprendizagem fortalecido, especialmente quando se trata de alunos com deficiência intelectual. Objetiva-se analisar os desdobramentos afetivos, que de alguma forma contribuem para facilitar e/ou dificultar o relacionamento entre o professor e o aluno, bem como a aprendizagem, atentando para as principais barreiras e aberturas para um desenvolvimento saudável feliz e responsável do aluno. De forma específica, compreender como a afetividade pode contribuir para a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual; entender como ocorre a aquisição da aprendizagem por estes alunos; analisar seu desenvolvimento cognitivo na aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. A metodologia utilizada neste trabalho é a revisão bibliográfica.

Palavras-chave: Professor. Deficiência intelectual. Inclusão.

ABSTRACT

This work is entitled: affectivity of the teacher as a coadjutant in the process teaching learning of the student with mental disability. The problematization consists in how the affectivity of the teacher can serve as a supporting instrument of the teaching process of the student with mental deficiency in the school day by day? This research is justified because the issue of affectivity is an element of paramount importance for determining a process of strengthened teaching and learning, especially when it comes to students with intellectual disabilities. The aim is to analyze affective developments, which in some way contribute to facilitate and / or hamper the relationship between the teacher and the student, as well as learning, taking into account the main barriers and openings for a happy and responsible healthy development of the student. Specifically, understand how affectivity can contribute to the learning of students with intellectual disabilities; understand how the acquisition of learning by these students occurs; analyze their cognitive development in learning in youth and adult education. The methodology used in this work is the bibliographic review.

Palavras-chave: Professor. Deficiência intelectual. Inclusion.

¹ Aluna do curso de pós graduação em Educação Especial da Academia Brasileira de Ciências da Educação ABRASCE. aparecidadoespiritosanto@seed.pr.gov.br

² Especialista em Educação Especial, Mestre em Educação, Orientadora de TCC ABRASCE, analuciaabrasce@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se intitula o professor como coadjuvante no processo ensino aprendizagem do aluno com deficiência mental. A problematização consiste em como a afetividade do professor pode servir como instrumento coadjuvante do processo ensino aprendizagem do aluno com deficiência mental no dia a dia escolar?

Esta pesquisa se justifica, baseando-se, na teoria de Jean Piaget, que afirma que o desenvolvimento através de mecanismos afetivos e cognitivos que permanecem são indissociáveis, se bem que distintos e isso é evidente, pois os primeiros dependem de uma energética e os outros de estruturas. As várias teorias explicam o processo do desenvolvimento humano por diferentes paradigmas, porém certos modelos teóricos como a teoria psicogenética de Piaget e a psicanálise se adequaram melhor ao estudo da nossa proposta, razão pelas quais ambas se constituíram no referencial teórico desta pesquisa. Desta forma, a questão da afetividade é um elemento de suma importância para que se determine um processo de ensino-aprendizagem fortalecido, especialmente quando se trata de alunos com deficiência intelectual, fato que nos propulsionou a delinear nossa pesquisa neste foco.

Objetiva-se analisar os desdobramentos afetivos, que de alguma forma contribuem para facilitar e/ou dificultar o relacionamento entre o professor e o aluno, bem como a aprendizagem, atentando para as principais barreiras e aberturas para um desenvolvimento saudável feliz e responsável do aluno. De forma específica, compreender como a afetividade pode contribuir para a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual; entender como ocorre a aquisição da aprendizagem por estes alunos; analisar seu desenvolvimento cognitivo na aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

A metodologia utilizada neste trabalho é a revisão bibliográfica, onde se pesquisou em livros, periódicos e sites como a Biblioteca Digital da USP e UNESP, Google Books e Google *Academics*.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A AFETIVIDADE

Viver é mutação contínua e o homem como sujeito de sua existência é um ser em permanente adaptação às múltiplas transformações, de seu ser e do ambiente, sendo ambos construídos em reciprocidade.

Segundo Cunha (2008), a afetividade oferece diversas faces em seu desenvolvimento e acredita-se que a abordagem psicológica dá a dimensão da construção da singularidade do ser, que é um evento único e individual enquanto vivência interpessoal, porém construída em interação com o mundo externo. O ser humano passa por várias etapas no processo de seu desenvolvimento, sempre combinando os fatores internos e externos.

De acordo com Piaget (1982), a afetividade é caracterizada por suas composições energéticas, com cargas distribuídas sobre objetos ou pessoas, segundo as ligações positivas ou negativas. Os sujeitos têm consciência dos resultados que obtém de seus afetos, mas não dos mecanismos íntimos que transformaram seu pensamento; diferentemente das estruturas cognitivas que permanecem inconscientes. São esses mecanismos que formam o inconsciente cognitivo.

Martinelli (2005) afirma que o presente afetivo é bem determinado pelo passado do indivíduo, mas o passado, é ele mesmo, incessantemente reestruturado pelo presente. Para a autora, na psicogenética, não há ação puramente intelectual (sentimentos múltiplos intervêm) como também não há atos puramente afetivos.

Ferreiro (2001) diz que existe um paralelo constante entre a vida afetiva e a intelectual e esse paralelismo seguirá no curso de todo o desenvolvimento: da infância a adolescência

A afetividade é, para Cury (2008), a força motivadora do pensamento, ela não causa o conhecimento, não é capaz de engendrar estruturas cognitivas originais, mas intervém nas operações mentais estimulando-as ou perturbando-as.

Piaget (1982) confirma no desenvolvimento cognitivo um desenrolar do processo por etapas encadeadas e crescentes, esclarecendo a lógica do pensamento infantil e do adolescente no conhecimento e no desenvolvimento psicossocial. Para ele existem estruturas específicas para o ato de conhecer, as estruturas mentais, cuja construção irá depender das trocas do sujeito com o meio. Estas estruturas mentais são formas de equilíbrio, onde cada nova etapa apresenta um progresso em relação às etapas anteriores. Assim, o desenvolvimento tanto da inteligência como da afetividade é um processo construtivo, sequencial e sucessivo, com abertura para novos conhecimentos possíveis. Para Piaget (1982), a construção da inteligência vai acontecendo desde que as relações com o mundo externo possibilitem as condições para que essas estruturas se desenvolvam.

Segundo Antunes (2006), os sentimentos começam a ter um papel na determinação dos fins, os objetivos se tornam importantes, passam a ter valor na ação da criança. É também neste período que a criança constrói as quatro categorias intelectuais fundamentais: de objeto, de espaço, de causalidade e de tempo, constituindo-se em noções práticas ou de ação pura e não ainda como noções do pensamento. As crianças são atraídas pelas atividades em que são bem sucedidas. Segundo o autor, por volta de um ano de idade, as crianças começam a investir a afetividade em outras pessoas. Sentimentos como gostar ou não gostar podem começar a ser dirigidos para os outros. Este investimento do afeto em outras pessoas é o primeiro passo do desenvolvimento social.

De acordo com Mantoan (1989), o professor deve ser levado a compreender que acompanhar e mediar o processo de construção do conhecimento, implica em valorizar todas as etapas do processo de desenvolvimento, sendo tão importante sua fase inicial quanto o seu produto final. Deve compreender também que cada aluno percorre um trajeto próprio de aprendizagem, a partir de seus conhecimentos anteriores e de um sistema original e singular. Para criar novas ideias, tem que se desarmar, buscar encontrar o prazer de aprender/trabalhando e de trabalhar/aprendendo, numa busca inovadora, descobrindo que a base do interesse de aprender é o interesse no outro. Tal como ocorre nos primeiros vínculos de aprendizagem entre mãe e filho, é claro o fato de que é preciso amar para aprender e para tal é preciso confiar.

Pode-se avaliar aqui a importância da transferência no que se refere ao ensinar/aprender. É através da transferência que um professor terá a possibilidade de ocupar um lugar especial no mundo interno do aprendiz; mais do que os conteúdos cognitivos a relação entre professor e aluno é o que propicia a aprendizagem.

Para Fernandez (1994)

Aprender é aprender com alguém. O conhecimento é o conhecimento do outro, porque o outro o possui. Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar (FERNANDEZ, 1994, p. 62).

Para a autora se o indivíduo pode reconhecer o outro enquanto ser diferenciado de si mesmo, já se pode considerar um grande passo a favor do processo ensino/aprendizagem. Para que haja um aprendiz, é preciso ter um ensinante, assim como para que aconteça o ensino é preciso que haja alguém na condição de estar aprendendo, o aprendiz.

Marques e Rubio (2012) afirmam que:

O processo de alfabetização de jovens e adultos, não se resume apenas em juntar letras e formar palavras. Para alfabetizar de fato é preciso introduzir os jovens e adultos no universo da escrita, mostrando-lhes os principais tipos de textos que estão presentes em nossa sociedade (MARQUES e RUBIO, 2012, p. 14).

Conforme Mantoan (1989) cabe ao professor abrir, continuamente janelas. Ressignificar as experiências e os conteúdos trazidos pelos alunos, dando-lhes a oportunidade de dar saltos para novos conhecimentos.

De acordo com Marques e Rubio (2012):

Muitos jovens e adultos que nunca passaram pela escola sabem distinguir letras de números, conhecem o nome de algumas letras, sabem escrever seus nomes e reconhecem palavras, conhecem certas práticas sociais de leitura e escrita, sabem para que e em quais situações a escrita é utilizada. Esses conhecimentos prévios constituem as bases das aprendizagens posteriores e devem ser considerados pelos educadores no processo de alfabetização (MARQUES e RUBIO, 2012, p. 13).

O professor, ao buscar novos conteúdos para interpretar as respostas e as ações de seus alunos, procurando compreender o que está por trás de seus comportamentos e apresentando desafios à sua capacidade de ultrapassá-los, encontrará melhores condições físicas, sociais e afetivas para que estes ao escolherem uma atividade, possam tirar dela o maior benefício. Cabe a ele incitar o debate, provocar a dúvida, contrapor opiniões, de modo que as ideias se aclarem e as soluções apareçam, mantendo sua posição de mediador, sem ferir os princípios de autonomia moral e intelectual dos alunos.

Para Marques e Rubio (2012), não se pode esquecer que, tanto os seres humanos que atingem uma construção mental com níveis elevados de formas de raciocínio, como aqueles com estruturas mentais inacabadas diante do conhecimento, seguem sempre as mesmas etapas de construção das estruturas mentais e procedem os mesmos modos de funcionamento intelectual. Os alunos são diferentes uns dos outros e devem ser tratados de modo diferente, para que alcancem metas comuns de aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo Mantoan (1989), não basta ao professor, apenas tomar consciência das potencialidades dos alunos deve, sobretudo conhecer suas próprias condições e disponibilidades internas frente ao conhecimento. Em função disso, o professor muitas vezes se priva do prazer de ser autor de seus conhecimentos e recorre ao lamento impotente da queixa, estreitando a sua possibilidade de pensar, questionar, escolher. Para ele, a oferta de oposição pelo aluno, pode significar agressão ou perda do afeto,

esquecendo-se que a oposição pode surgir da diferença, significando originalidade e não deficiência.

De acordo com Fernandez (1994), observa-se em nossos grupos de trabalho com professoras que a queixa imobiliza, tira o poder de agir, enquanto que o juízo crítico sobre a situação de sala de aula, ou mesmo sobre certos conceitos, implica necessariamente numa mudança e consequente transformação, tanto no mundo interno como no externo.

A queixa lamentosa leva à resignação e infelizmente ela é favorecida e às vezes até promovida pela própria instituição educativa. Muitas delas são relacionadas à condição de mulher (mãe, educadora, dona de casa), pois o trabalho doméstico é visto como inerente à natureza feminina e à mulher naturalmente destinada ao “cuidado” das crianças e à sua educação”.

Para Mantoan (1989), o trabalho docente que, por ser considerado, ainda hoje, tarefa feminina, passa por um esvaziamento das características de poder masculino. Tal situação transforma essa profissão em uma atividade pouco criativa, não rentável e às vezes não produtiva.

De acordo com Fernandez (1994), para muitos professores:

A queixa constitui uma transação, através da qual denunciam seu mal estar. Ao mesmo tempo, confirmam o status quo com suas posturas resignadas, assegurando, assim, que nada muda. As professoras reproduzem diariamente posturas, que funcionam como geradoras e mantenedoras de inibição cognitiva. (FERNÁNDEZ, 1994, p. 110).

Segundo Fernandez (1994), as professoras reproduzem diariamente posturas, que funcionam como geradoras e mantenedoras de inibição cognitiva. A apatia, a indiferença se mostram como fechar-se para algo que não interessa; e o que é pior o aborrecimento, que é fechar-se para os próprios desejos. Não pensar, nem imaginar, nem desejar, é acreditar-se vazio; depreciar-se, cansar-se de si mesmo.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A EDUCAÇÃO

Para Antunes (2006), a visão atual do tema revela que os estigmas sobre a deficiência mental estão presentes, partindo do mito da idealização do corpo ideal, passando pelas questões de adaptação social, rendimento escolar até a inserção do deficiente mental no mundo produtivo.

Não se pode deixar de observar os preconceitos, estigmatizações e generalizações que os deficientes sofrem no dia a dia, sempre os diminuindo. Sabe-se

que são muitas as exigências impostas pela sociedade para que os indivíduos apresentem comportamentos ideais, corpos ideais, enfim, sejam pessoas ideais, o que acaba se tornando regras normatizadoras, que devem ser cumpridas para se ter sucesso.

De acordo com Johnson (1993), o aluno com deficiência mental diante destas exigências, é diferenciado pois não tem a inteligência considerada ideal, nem comportamentos considerados ideais, nem o padrão de corpo ideal.

Os padrões contrários ao adotado como ideal são considerados anormais, errados ou mesmo perniciosos, como se existisse um tipo uniforme de ser humano. Johnson conclui que na atitude da sociedade de olhar o corpo e esquecer a pessoa, as diferenças individuais são vistas muito mais como coisas a serem corrigidas do que como qualidades a serem resguardadas: "deformidade", "feiura", desalinhamento e observação são adjetivos usados a todo o momento.

Para Martinelli (2005), desde o momento em que nasce uma criança é rotulada, classificada. Ninguém nasce apenas como uma criança, mas como uma criança de determinado sexo, cor, nível social, etc. e a sociedade espera que ela se comporte de acordo com esta categorização.

Goffman (1982) fala que, para os gregos, estigma significava sinais corporais feitos com corte ou com fogo, procurando evidenciar alguma coisa depreciativa sobre status moral de quem as apresentava, as marcas significavam que o portador era um escravo, um traidor ou um criminoso. Os estigmas de nascença eram explicados como castigos de divindades.

Saltini (2008) diz que a sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais ou extraordinários, variam conforme os membros de cada uma dessas categorias.

Ao estigmatizar uma pessoa, Goffman (1988) acredita que se faça a redução da mesma à uma característica, passando-se a ignorá-la como um todo, de modo que uma série de imperfeições são inferidas a partir da dita imperfeição original.

Glat (1989) também chama a atenção para o indivíduo estigmatizado. Em função da deficiência de um ou mais atributos, ele tem todos os seus demais atributos subestimados e passa a ser visto unicamente, em termos da categoria estigmatizante: o deficiente mental, o negro, o homossexual. O todo passa a ser nomeado em função de uma das partes, além de todos os demais problemas do indivíduo ser associados ao fator estigmatizante. A autora nos alerta também, para o fator mais crítico na questão do estigma, segundo o qual o indivíduo estigmatizado passa a agir segundo os padrões de

comportamento esperados para ele. Para ela, os efeitos dos estigmas físicos e comportamentais são o produto de uma interação entre os limites da natureza intrínseca do desvio e as avaliações e expectativas da sociedade em relação a essas pessoas. Como exemplo da generalização do estigma, a autora cita o caso de indivíduos com deficiência mental, que acabam sendo julgados como indivíduos totalmente desprovidos de raciocínio, de potencial de aprendizagem ou de capacidade para qualquer tipo de desempenho formal ou acadêmico, pois são tidos como incapazes de analisar suas vidas e de expressar seus sentimentos, de dizer quem são e o que desejam.

Segundo Goffman (1982), se é difícil viver em sociedade para os indivíduos ditos normais e privilegiados, para os indivíduos considerados desviantes esta é uma tarefa ainda mais árdua.

Para Lipp (1986), a medicina e a psicologia já criaram inúmeros métodos de avaliar a cognição, o desenvolvimento, o amadurecimento rotulando o indivíduo e dizendo do que ele é capaz ou não, intelectualmente. A sociedade já padronizou também a melhor forma de andar, sentar, falar, comer, agir sexualmente.

Observa-se que a generalização dos rótulos não se dá apenas entre os deficientes, todos nós sofremos este processo, direta ou indiretamente. A partir do momento em que se acredita na importância da relação afetiva educacional entre professor-aluno, muita coisa pode ser diferente na construção do sujeito, principalmente dos com deficiência mental. A criança com deficiência mental passa pelas mesmas fases na sua organização cognitiva que uma criança normal.

Sabe-se que os alunos, em geral, independentemente de terem ou não dificuldades precisam ser instrumentalizados para aprender e para aproveitar do que lhes é ensinado.

Segundo Mantoan (1996)

Os deficientes mentais configuram uma condição intelectual análoga a uma construção inacabada ao que diz respeito aos aspectos estruturais e funcionais da vida intelectual, mas até o nível em que conseguem evoluir intelectualmente, apresentam-se como sendo similar à das pessoas normais mais novas (MANTOAN, 1996, p.101).

Os deficientes intelectuais se mostram também inferiores às pessoas normais em face da resolução de situações-problemas, mas apesar da lentidão significativa e de terem paradas definitivas no seu processo intelectual, a inteligência dos deficientes mentais apresenta certa plasticidade à solicitação adequada do meio.

Segundo Kasari e Bauminger (1998):

Nos últimos anos, os estudos sobre as respostas emocionais dos deficientes mentais na interação com o ambiente social, também têm sido objeto de grande atenção de pesquisadores. Através de observações detalhadas de bebês, de análises qualitativas de suas expressões afetivas, de depoimentos de pais sobre respostas emocionais típicas dos filhos, etc.; evidenciou-se que a habilidade de responder emocionalmente ao meio, está ligada a qualidade do relacionamento oferecido no ambiente social muito mais do que à etiologia da deficiência e sua respectiva etapa de desenvolvimento (KASARI e BAUMINGER, 1998, p. 36).

Caberá aos educadores, pais e professoras manter a curiosidade, o interesse, a significação do objeto do conhecimento que mobiliza o aluno deficiente a pensar, descobrir e criar, não esquecendo que um conhecimento tem por base em conhecimento anterior.

METODOLOGIA

Esse trabalho foi desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica, com fontes impressas e eletrônicas.

A pesquisa bibliográfica pode ser compreendida, segundo Köche (2006), como uma forma de trabalho por meio do qual o pesquisador reflete sobre um determinado tema por meio da retomada de publicações já existentes sobre o assunto, possibilitando a ampliação de conhecimento e também fundamentação para posteriores ideias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A afetividade desempenha uma função de organização e de sustentação das atividades psíquicas, sendo indispensável nas diferentes tarefas e atividades desenvolvidas pelo ser humano, principalmente com quem trabalha com deficiência mental.

Trabalhar com crianças com incapacidades intelectuais é uma experiência desafiadora, mas gratificante.

Enfatiza-se a convicção de que os aspectos afetivos fundamentam de tal modo à relação professor-aluno que a transmissão de conteúdos propriamente dita perde o significado maior. A consequência dessa troca permanecerá como parte constitutiva do aluno como sujeito aprendiz, pelo resto da vida.

A formação profissional não garante a qualidade de vida e nem mesmo uma atuação competente socialmente, se as questões subjetivas inconscientes, interferem de forma destrutiva.

Defende-se que os educadores precisam cultivar a sua vida mental e afetiva, pois as riquezas de suas experiências anteriores e atuais redundam numa construção afetivo/sexual, que será muito solicitada durante todos os momentos de sua atuação.

A abertura à autorrenovação pode dar aos professores possibilidades de novos caminhos para encontrar meios de lidar com seus alunos.

Os alunos não devem ser tomados como objetos catalogados, pois é um erro se pensar que o êxito alcançado em uma determinada situação poderá fornecer os dados para se lidar com todos. As soluções que deram certo para um aluno, não necessariamente darão o mesmo resultado com outro. Aos profissionais que lidam com essa clientela cabe retomar cada aluno sempre, num recomeço criativo. Acredita-se que a educação tem uma dupla face, paralelamente ao avanço da criança supõe-se o crescimento do mestre.

Pode-se perceber como é difícil para profissionais que tendem a trabalhar com resultados estáveis e avançar por caminhos bem traçados, num mundo racional generalizado, o trabalho com deficiente mental. Estes só poderão conquistar um crescimento profissional, quando conseguirem substituir seu juízo de valor rígido por uma atitude de compreensão mais flexível do processo educacional, o que passa pela autorreflexão e melhor entendimento de sua própria história.

Através de suas ações, estes profissionais poderão estabelecer relações construtivas consigo mesmos e com os outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **A Linguagem do Afeto**. Como ensinar virtudes e transmitir valores. Campinas, SP: Papirus, 2006.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak 2008.

CURY, Augusto. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

GLAT, R. **Somos iguais, a você**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

JOHNSON, D. **Corpo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

KASARI, C., e BAUMINGER, N. **Social and emotional development in children with mental retardation**, 1998. Disponível em: <http://education.biu.ac.il/en/node/914>. Acesso em 31 de outubro de 2013.

LIPP, M. N. **Sexo para deficientes mentais**. São Paulo: Cortez, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental**. Campinas: Scipione, 1996.

MARQUES, Bárbara Charlois; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **O Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos**. Revista Eletrônica Saberes da Educação - Volume 3 - n.º 1 – 2012. Disponível em: <http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Barbara.pdf>. Acesso em 03 de julho de 2013.

MARTINELLI, Selma de Cássia. **Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade e Inteligência**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.