

**LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN ATENCIÓN EDUCATIVA ESPECIALIZADA
PARA ESTUDIANTES COM DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**THE PEDAGOGICAL PRACTICE IN SPECIALIZED EDUCACIONAL CARE FOR
INTELECTUAL DISABLED STUDENTS**

Luci Pastor MANZOLI¹
Bruna Rafaela de BATISTA²
Caio Vinicius dos SANTOS³

RESUMO: O Atendimento Educacional Especializado – AEE está voltado para atender as necessidades dos alunos com deficiência em horários opostos aos das aulas do ensino regular. O presente estudo teve por objetivo descrever a prática pedagógica de uma professora de educação especial para desenvolver o pensamento lógico-matemático dos alunos com deficiência intelectual em uma sala de apoio especializado – AEE de uma escola estadual de uma cidade do interior paulista. Trata-se de um estudo qualitativo, de cunho descritivo e exploratório, caracterizando-se por um estudo de caso. Para coleta de dados utilizou-se os seguintes instrumentos: entrevista aberta e observação participante. Os resultados apontaram que a prática pedagógica da professora está voltada para a relação professor/aluno, na interação social e na estimulação do aprendizado, visando a construção do conhecimento para a superação das dificuldades.

PALAVRAS-CHAVE: Prática pedagógica. Deficiência intelectual. Atendimento educacional especializado.

RESUMEN: *La Asistencia Educativa Especializada - AEE está orientado a satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidades en momentos opuestos a las clases escolares regulares. El presente estudio tuvo como objetivo describir la práctica pedagógica de un maestro de educación especial para desarrollar el pensamiento lógico-matemático de los estudiantes con discapacidad intelectual en una sala de apoyo especializada: AEE de una escuela estatal en una ciudad del interior de São Paulo. Es un estudio cualitativo, descriptivo y exploratorio, caracterizado por un estudio de caso. Para la recopilación de datos, se utilizaron los siguientes instrumentos: entrevista abierta y observación participante. Los resultados mostraron que la práctica pedagógica del profesor se centra en la relación*

¹ Universidad Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP - Brasil. Docente del Programa de Posgrado en Educación Escolar. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1516-0619>. E-mail: luci.manzoli@unesp.br

² Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP - Brasil. Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8397-813X>. E-mail: bru_tifa@yahoo.com.br

³ Universidad Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP - Brasil. Dicente del Programa de Posgrado en Educación Escolar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4329-4339>. E-mail: casanto93@gmail.com

profesor/alumno, en la interacción social y en el aprendizaje estimulante, con el objetivo de construir conocimiento para superar las dificultades.

PALABRAS CLAVE: *Práctica pedagógica. Discapacidad intelectual. Asistencia educativa especializada.*

ABSTRACT: *The Specialized Educational Service - AEE is geared towards meeting the needs of students with disabilities at times opposite to regular school classes. The present study aimed to describe the pedagogical practice of a special education teacher to develop the logical-mathematical thinking of students with intellectual disabilities in a specialized support room - AEE of a state school in a city in the interior of São Paulo. It is a qualitative, descriptive and exploratory study, characterized by a case study. For data collection, the following instruments were used: open interview and participant observation. The results showed that the teacher's pedagogical practice is focused on the teacher/student relationship, on social interaction and on stimulating learning, aiming at building knowledge to overcome difficulties.*

KEYWORDS: *Pedagogical practice. Intellectual disability. Specialized educational service.*

Introducción

La educación brasileña, desde la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional 9394/96, desencadenó la efectucción de un nuevo paradigma educacional inclusivo, garantizando principios básicos de igualdad que beneficie a todos los ciudadanos.

Desde entonces, con el apoyo de una serie de otros documentos gubernamentales como decretos, leyes, deliberaciones, entre otros de su tipo, se ha asegurado a las personas con discapacidad su ingreso en la escuela regular y en la Asistencia Educativa Especializada - AEE, que se refiere a un servicio dirigido a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad. Esta educación debe ser ofrecida en horarios opuestos “a las clases de las escuelas regulares, con otros objetivos, metas y procedimientos educativos” (MEC/SEESP, 2006, p. 9).

En este sentido, “la escolarización de todos los alumnos [...] se realiza en clases comunes de la Enseñanza Regular, [...] la Asistencia Educativa Especializada – AEE complementar o suplementar a la escolarización, se puede desarrollar en otro espacio escolar” (MEC/SEE, 2006, p. 7).

Esa asistencia “es un servicio de la educación especial que identifica, elabora, y organiza recursos pedagógicos y de accesibilidad, que eliminen las barreras para la plena participación de los alumnos, considerando sus necesidades específicas”. Y la Educación Especial, a su vez,

[...] es una modalidad de enseñanza que pasa por todos los niveles, etapas y modalidades, realiza la asistencia educacional especializada, dispone los servicios y recursos propio de esa asistencia y orienta los alumnos y sus profesores cuando su utilización en los grupos comunes de la enseñanza regular (SEESP/MEC, 2008).⁴

La Resolución MEC/CNE/CEB n° 4/2009 instituye en su Artículo 2° que el AEE tiene como función “complementaria o suplementaria la formación del alumno por medio de la disposición de servicios, recursos de accesibilidad y estrategias que eliminen las barreras para su plena participación en la sociedad y desarrollo de su aprendizaje” (Resolución MEC/CNE/CEB n° 4/2009).

Acorde con el §2° del Art. 2° el Decreto 7.611 de 17 de noviembre de 2011, esa asistencia debe “integrar la propuesta pedagógica de la escuela, involucrar la participación de la familia para garantizar pleno acceso y participación de los estudiantes, atender a las necesidades específicas de las personas público-objeto de la educación especial, a ser realizado en articulación con las demás políticas públicas”. En el Art. 3° inc. I, II, III y IV expone:

I – proveer condiciones de acceso, participaciones y aprendizaje en la enseñanza regular y garantizar servicios de apoyo especializados acorde con las necesidades individuales de los estudiantes; II – garantizar la transversalidad de las acciones de la educación especial en la enseñanza regular; III – fomentar el desarrollo de recursos didácticos y pedagógicos que eliminen las barreras en el proceso de enseñanza y aprendizaje; y IV – asegurar condiciones para la continuidad de estudios en los demás niveles, etapas y modalidades de enseñanza (BRASIL, 2011).⁵

Por medio del AEE se implantó aulas de recursos multifuncionales como un medio específico de acceso al currículo en las escuelas de enseñanza regular y también en otras instituciones que organizan las asistencias educacionales especializadas, ofreciendo recursos y actividades complementarias a la enseñanza común.

En lo que respecta al alumno con discapacidad intelectual, el AEE tiene en cuenta “proporcionar condiciones y libertad para que el alumno con discapacidad mental pueda construir su inteligencia dentro del cuadro de recursos intelectuales que le es disponible, volviéndose agente capaz de producir significado/conocimiento” (MEC SEESP/SEED/2007,

⁴ [...] é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprio desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quando a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (SEESP/MEC, 2008).

⁵ I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

p. 25).

Se aclara aquí que el término “discapacidad mental”, por ser lleno de prejuicios, generó discusiones conducidas por la Organización Mundial de Salud – OMS juntamente con otros organismos internacionales. Desde 2007, según la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y de Desarrollo – AAIDD, se adoptó entonces una nueva nomenclatura, pasando a llamarse “discapacidad intelectual”, en lugar de mental (SASSAKI, 2007). Por lo tanto, en este trabajo aparecerán las dos nomenclaturas, respetándose la originalidad de las citaciones, pero el término utilizado por los autores es discapacidad intelectual.

Según la Asociación Americana de Discapacidades Intelectual y del Desarrollo (AAIDD), la discapacidad intelectual “se caracteriza por la limitación significativa tanto en el funcionamiento intelectual como en el comportamiento adaptativo que se expresan en las habilidades conceptuales, sociales y prácticas. La discapacidad se origina antes de los 18 años de edad” (AAIDD, 2010, p. 1). Presenta en las siguientes especificaciones: 1) Habilidades Intelectuales; 2) Comportamiento Adaptativo – Habilidades Conceptuales, Sociales y Prácticas; 3) Salud; 4) Participación; y, 5) Contexto.

Para ello, además de la formación básica en Pedagogía, esos profesores “deben tener una formación específica para actuar con la discapacidad a la que se propone atender”. Así, tampoco “se remplazan las funciones del profesor responsable por el aula de clase de las escuelas comunes que tienen alumnos con discapacidad incluidos” (MEC/SEESP, 2006, p. 9).

En ese caso, el profesor especializado necesita estar preparado para balizar sus acciones, “principalmente cuando al permitir la libertad de tiempo y de creación que el alumno con discapacidad mental necesita tener para organizarse frente al desafío del proceso de construcción de conocimiento” (MEC/SEESP, 2007, p. 22). Por estar involucrado en un sistema inclusivo, esa atención no sigue la promoción escolar y tampoco la secuencia rígida de contenidos a ser asimilados, pues no se direcciona a promover alumnos, sino posibilitar la producción del saber desasociado del deber peculiar de la producción del conocimiento.

Bajo esta óptica, algunas cuestiones demandan investigación: ¿cómo conduce la profesora el proceso enseñanza/aprendizaje de esos alumnos? ¿Qué recursos ofrece para adquirir soporte para enfrentar el contexto de las clases inclusivas? ¿Cuál la formación profesional de la profesora y su creencia con relación a esos alumnos?

Se aclara aquí que la presente investigación es un recorte de un estudio mayor que integra el Grupo de Estudios e Investigación en la Educación Básica y Educación Especial - GEPEB/EDESP, debidamente registrado por el CNPq, que conlleva varias actividades

académico-científicas direcionada a la educación y educación especial, contexto inclusivo, prácticas pedagógicas, formación del profesorado y sus relaciones políticas, epistemológicas, sociales y culturales. Por lo tanto, las cuestiones propuestas se originaron de un estudio que ya se ha desarrollado en una escuela de la red estatal, ubicada en una ciudad del interior del estado de São Paulo, que visaba acompañar y analizar los conocimientos de escrita de los alumnos con discapacidad intelectual en aulas de clase inclusivas. Se consideró, por lo tanto, de gran relevancia analizar también la práctica pedagógica del profesor de AEE que lidiaba con estos alumnos, resultando en este estudio.

Objetivo

Este estudio tuvo por objeto describir la práctica pedagógica de una profesora de educación especial junto al servicio de apoyo especializado – AEE de una escuela estatal de una ciudad del interior del Estado de São Paulo, con miras a desarrollar el pensamiento lógico-matemático de los alumnos con discapacidad intelectual.

Metodología

Es un estudio cualitativo, de cuño descriptivo y exploratorio, caracterizándose por un estudio de caso que, según Lüdke y André (1986, p. 17), va a estudiar un único caso, [...] debe ser aplicado cuando el investigador tiene el interés en investigar una situación singular, particular [...] y que “el caso es siempre bien delimitado, debiendo tener sus contornos claramente definidos en el desarrollar del estudio”.

Según Bogdan y Biklen (1994), la investigación cualitativa presenta cinco características:

1. En la investigación cualitativa la fuente directa de datos es el ambiente natural, constituyendo el investigador el instrumento principal.
2. La investigación cualitativa es descriptiva.
3. Los investigadores cualitativos se interesan más por el proceso que por simplemente los resultados o productos.
4. Los investigadores cualitativos tienden a analizar sus datos de forma inductiva.
5. El significado es de importancia vital en el abordaje cualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).⁶

⁶ 1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. 2. A investigação qualitativa é descritiva. 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

Según Mattar (2001), citado por Oliveira (2011, p. 21), “los métodos utilizados por la investigación exploratoria son amplios y versátiles [...] comprenden: levantamientos en fuentes secundarias, levantamientos de experiencias, estudios de casos seleccionados y observación informal”.

Para la recopilación de datos utilizamos entrevista abierta y la observación participante; según Moreira (2002, p. 52), la observación participante se conceptúa por “una estrategia de campo que combina al mismo tiempo la participación activa con los sujetos, la observación intensiva en ambientes naturales, entrevistas abiertas informales y análisis documental”. En ese sentido, los investigadores interactúan con la rutina del aula, teniendo en cuenta comprender el máximo posible sobre cómo construyen la realidad en que actúan, registrando lo que ocurre en el cotidiano de la vida de los alumnos, implicando con eso en la preparación de los observadores y de una planificación cuidadosa.

Participantes

La profesora de la AEE de una escuela estatal de la periferia de una ciudad del interior del Estado de São Paulo participó en este estudio, debido a su actuación en una clase compuesta por 5 estudiantes con discapacidad intelectual, con edades comprendidas entre los 8 y los 13 años, que asistieron a esta clase en la escuela primaria I y II.

Procedimientos de la investigación

La directora de enseñanza de la ciudad en la que se llevó a cabo el estudio, la dirección de la escuela y la profesora firmaron la autorización de recopilación de uso de datos. La profesora también firmó el Término de Consentimiento Libre y Aclarado como participante de la investigación.

Tras la aceptación, debidamente autorizada, se inició la recopilación de datos que ocurrió dos veces por semana con duración de una hora, siendo cada encuentro en un período de tres meses. A lo largo de los contactos se realizaron charlas informales con la profesora sobre su formación, experiencias y creencias con relación al alumno con discapacidad intelectual. Y, para los momentos de observaciones, se llevó en cuenta la pertenencia del programa establecido por la profesora, la mediación con los alumnos, los medios y materiales facilitadores del proceso enseñanza/aprendizaje y las metas a ser logradas.

Presentación y discusión de los datos

Una breve caracterización de la profesora pauta en los datos de la entrevista abierta nos muestra que es graduada en Pedagogía, con habilitación en Enseñanza Primaria y Educación Especial. Había realizado varios cursos de educación continua en Educación Especial ofrecidos por la Institución en la que trabajó anteriormente, por el Taller Pedagógico del Directorio de la Enseñanza de su ciudad y otros en las circunvecinanzas.

Los datos de la entrevista señalaron que la profesora participó de una serie de congresos en el área de la educación especial, cursado algunas asignaturas como alumna especial en cursos de grado en Letras y que le gustaba mucho leer, tanto libros literarios como académicos, y tenía habilitación en la lengua francesa. Acorde con ella misma, la base de su trabajo estaba direccionada a la construcción del conocimiento de sus alumnos, en la relación profesor/alumno, en la interacción social y estimulación del aprendizaje.

Con relación a la profesión, los datos de la entrevista abierta evidencian que tenía larga experiencia en el área de la discapacidad intelectual y auditiva, por haber trabajado durante muchos años en una institución no gubernamental para personas con discapacidad.

En las observaciones, según señalan nuestros protocolos, en su aula de clase las sillas estaban puestas en forma de círculo, formando 2 grupos, siendo uno con 3 alumnos y otro con 2, y cada actividad se turnaban, lo que según la profesora era para interactuar unos con los demás en sus diferentes niveles de aprendizaje y provocar una mejor interacción grupal.

Justo en el inicio de la clase un alumno ya ponía una serie de libros de historias sobre la mesa de la profesora y discutían entre sí para elegir la lectura del día y entregaban para la profesora. Y, de pie, delante de la clase, la profesora con el libro elegido direccionado a los alumnos iba explicando desde el material que se hacía, el número de páginas, el autor, las ilustraciones, el título y después de ofrecer el panorama general, preguntaba qué podría contener la historia. Tras investigar con los alumnos, leía la historia y todos se mantenían con mucha atención. Tras la lectura, nuevamente discutían sobre qué la profesora acabara de leer, y, a continuación, comparaban con la historia que habían pensado.

Así como en los libros de historia, para desarrollar el pensamiento lógico matemático, la profesora disponía para elección una serie de juegos, siendo ellos: palitos de varios tipos, colores y tamaños; juegos de *pega-varetas*, fichas con número, dominó, dama, bingo, dados, juegos de encajar de madera de los más distintos tipos y formas geométricas; diferentes tamaños de canicas; tres de línea; colección de figuritas (de jugadores, animales, aves); piezas de encajar (lego); gran variedad de juegos de rompe-cabeza, desde los más sencillos, hasta los

más complejos de veinte y treinta piezas. También se los incentivaba a traer otros juegos que tenían en sus casas, caso hubiera interés de los alumnos en presentar a los colegas y enseñarlos a jugar.

Los alumnos, con la ayuda de la profesora, confeccionaban juegos de bingo y realizaban oralmente operaciones sencillas de adición y sustracción y después iban resolver en la pizarra, contando con la participación de todos al realizar la corrección en voz alta con la mediación de la profesora.

La profesora disponía de una gran variedad de materiales de chatarra, principalmente diferentes tipos de cajas que hacían actividades destacando las formas geométricas. Utilizaban también el tangram, que son siete piezas de figuras geométricas de goma, siendo cinco triángulos (dos grandes, un medio y dos pequeños), un cuadrado y un paralelogramo, ambos medios, que reunidos formaban un cuadrado. En pos de ese material, los alumnos hablaban entre ellos, cada uno con el suyo, miraban el modelo de la hoja de instrucción entregada por la profesora y montaban una variedad de objetos y animales, y también eran incentivados a crear los propios modelos y contar historias sobre ellos.

Otro recurso utilizado con los alumnos fue la escala cuisinaire para construir conceptos básicos de matemáticas, para “favorecer la correspondencia entre las estructuras mentales del niño y la relación que el establece con las piezas, a través de las actividades trabajadas” (Escala Cuisinaire). Es formada por 241 piezas de madera con diez colores: blanca, roja, verde clara, rosa o lila, amarilla, verde oscura, negra, castaño marrón, azul y naranja, y tamaños distintos que van desde 1 a 10 cm, donde la pieza blanca es patrón, de faz cuadrada, con medida de 1 a 2 cm de área, sirviendo de medida para todas las demás piezas y equivaliendo a una unidad. (Escala Cuisinaire).

Con ese material y la mediación de la profesora, los alumnos realizaban comparaciones, establecían relación de grandeza, diferenciación de número, construcciones geométricas, números pares e impares; manipulación de las 4 operaciones; resolvían problemas orales y escritos; múltiples y divisores de un número entero; fracciones y números decimales.

La profesora utilizaba también los propios alumnos y los objetos existentes en el aula de clase para explicar números, cantidad, colores, grandezas y medidas. Ejemplificando: por medio de comparaciones eran llevados a percibir el colega más alto, más bajo, más gordo, más flaco, mayor, menor, más nuevo, más viejo, color de piel y pelos más claros y más oscuros.

Los alumnos eran llevados a percibir también objetos sobre la mesa, sobre la silla, bajo la mesa, bajo la silla, en el alto de la pizarra, en el bajo de la pizarra, el color de sus ropas, el tamaño de sus zapatos, sus alturas, su pie derecho, y así sucesivamente, estableciendo comparaciones entre ellos, preguntando si el brazo izquierdo de los colegas era más grande o menor que el brazo derecho del otros colega y preguntaban el porqué, y así procedían con las comparaciones.

Para enseñar categorización, distribuía cajitas de cerillas vacías, palitos quemados de cerillas, de helado, piedras de diversos tamaños, formas y colores, figuritas y cacicas. En estas actividades, contaban sus materiales y de los colegas comparándolos entre sí y descubriendo quien tenía más y quien tenía menos que cada categoría de esos objetos.

Trabajaba con los alumnos el conteo de los número de 2 en 2, 3 en 3, 4 en 4, 5 en 5 hasta 100, mediante manipulación de esos materiales que podrían esparriar por el suelo, donde cada alumno ocupaba su lugar en los rincones del aula para realizar su tarea y después explicaba para los demás del grupo qué había hecho. Eran incentivados a armar cuentas de adición y sustracción con los materiales y después de explicar oralmente para la clase, o iban resolver en la pizarra o en sus cuadernos, y el alumno que dominaba más el contenido podría explicar para el colega y ayudarlo a resolver aquella o cualquier otra tarea.

Para dar explicaciones sobre compra y venta, el profesor distribuyó billetes de “dinero” para juegos y folletos de precios de los supermercados y simuló la compra de materiales discutiendo los valores de las mercancías, alentándolos a contar y pagar con el dinero que tenían, preguntando si faltaba o sobraba algún dinero y cómo actuar en estos casos. Hablaron de la importancia de saber cómo hacer el cambio, del precio de los alimentos en folletos que comparaban los de igual y diferente valor, caros y baratos, e ilustrados con pequeños problemas orales para presentar soluciones.

Para trabajar la idea de tiempo, la profesora distribuía varios relojes hechos de cartón, mientras traía en sus manos uno de tamaño mayor e iba dialogando, y todos marcaban el horario de entrada en aula de clase del período anterior, a qué horas salían, el horario del recreo, el horario de entrada y salida del aula de AEE, el horario que iban dormir y el horario que despertaban. Seguía preguntando sobre el programa que más les gustaba asistir en la televisión, qué horas desayunaban, el almuerzo, la cena, el tiempo despendido en casa con las tareas escolares y así sucesivamente. También exploraba el calendario, dialogando sobre medida de tiempo, hora, día, mes y año, haciendo preguntas como: “¿qué día del mes es hoy?, ¿Qué día de la semana fue ayer? ¿Y mañana qué día será?”, “¿Qué hicieran en la escuela hoy y ayer?”.

Utilizaba también las fechas de cumpleaños, escribiendo en la pizarra e incentivando los alumnos a descubrir el orden cronológico del tiempo con preguntas como: “¿quién nació primero? ¿Por qué?”. Comparaba con otras fechas, como la Navidad, día de los niños y otras conmemoraciones importantes.

Los alumnos eran llevados a dialogar sobre una variedad de temas como, por ejemplo: ciudad (plazas, centros, escuelas, barrios, fábricas); animales (domésticos, salvajes, aves, reptiles, peses); higiene (hábitos saludables de higiene corporal, alimenticia y ambiental); fechas conmemorativas (cumpleaños y fechas cívicas); tiempo (estaciones del año, agua, aire, sol) y otro de interés de la clase, así como los hechos ocurridos en la escuela. La profesora aprovechaba el habla de los alumnos y discutía la noción de distancia, tomando como punto de referencia la escuela.

Discutía con ellos la composición familiar, número de personas en la familia, estimulándolos a decir los nombres de los padres, de los hermanos, el sexo, las edades, el lugar que ocupaban en la familia, quien había nacido primero y por último, cómo eran los finales de semana, con el grupo de colegas, con los parientes cercanos, y por medio del diseño representar esos grupos, clasificándolos por categorías.

Aprovechaba también situaciones ocurridas en la escuela o en el aula y dialogaba sobre la extensión de conductas sociales adecuadas para un mayor convivio social con la familia, amigos, vecinos, escuela, entre otros, poniendo énfasis en las expresiones de gentileza: con permiso, gracias, perdón, por favor, y concientizándolos sobre los derechos y deberes del ciudadano. En ese sentido, los orientaba sobre la importancia de las siguientes documentaciones: documento de identidad, título de elector, documento de trabajo, y de cómo adquirirlos, enseñándolos a conocer su impresión digital.

Según la profesora, es muy importante aprovechar el interés de los alumnos para vincularlos al programa escolar regular, siendo ese imprescindible para la inclusión social del niño. Explicitó también que su sistema de evaluación es el formativo o continuo, de modo a ir más allá del espacio escolar, mirándolos como un ser social, capaces de aprender, y respetando sus propios desenvolvimientos.

Bajo esa óptica, se observó que aprovecha todas las oportunidades que despierta la atención y curiosidad de los alumnos para involucrarlos en una participación más activa. La profesora argumenta que el aprendizaje del alumno con discapacidad intelectual solo ocurre por medio de actividades y experiencias que lo lleve al contacto real y consciente con el material a ser aprendido, desde que esté adecuado a su nivel de desarrollo. Según ella, su meta es despertarles la comprensión de los hechos, mejorar sus capacidades perceptivas y de

atención, llevando así a mayores posibilidades de aprendizaje, integración al medio ambiente y a una futura profesionalización para involucrarse en el mercado laboral.

Acorde con Queiroga et al. (2009, s/n), la evaluación formativa “es un proceso utilizado por profesores y aprendices para reconocer y responder al aprendizaje a lo largo del proceso de consolidación de ese aprendizaje”.

En ese sentido, el profesor es la figura central para mediar el aprendizaje, conforme señala Perrenoud (1999):

Se puede ayudar a un estudiante a progresar de muchas maneras: simplemente explicando más, más tiempo o de manera diferente; emprendiendo una nueva tarea, movilizándose más o más acorde con sus recursos; aliviando su angustia, restaurando su confianza, proponiendo otras razones para la acción o el aprendizaje; colocándolo en otra pertenencia, desdramatizando la situación, redefiniendo la relación o el contrato didáctico, cambiando el ritmo de trabajo y la progresión, la naturaleza de las sanciones y las recompensas, y la cuota de autonomía y representación del estudiante (PERRENOUD, 1999, pág. 105).⁷

Según Prieto (2006), los profesores:

[...] deben ser capaces de analizar las áreas de conocimiento actuales de los alumnos, las diferentes necesidades que se demandan en sus procesos de aprendizaje, así como, basándose como mínimo en estas dos referencias, diseñar actividades, crear o adaptar materiales y proporcionar formas de evaluar a los alumnos para que la información sirva para retroalimentar su planificación y mejorar la atención al alumno (PRIETO, 2006, pág. 58).⁸

Estas citas señalan que tanto la formación inicial del profesor como la continua son de crucial importancia para ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos, principalmente en lo que respecta a la educación inclusiva para el alumno con discapacidad intelectual.

Al analizar la práctica pedagógica de esa profesora vimos aproximaciones a la teoría Vygostiskiana, demarcados por autores contemporáneos de la Psicología Educacional, como Cavalcanti (2005), Silva *et al.*, (2013), Nuernberg (2008), Oliveira (1997, p. 57), que nos

⁷ Pode-se ajudar um aluno a progredir de muitas maneiras: explicando mais simplesmente, mais longa ou diferentemente; engajando-o em nova tarefa, mais mobilizadora ou mais proporcional os seus recursos; aliviando sua angústia, devolvendo-lhe a confiança, propondo-lhe outras razões de agir ou de aprender; colocando-o em outro quadro social, desdramatizando a situação, redefinindo a relação ou contrato didático, modificando o ritmo de trabalho e de progressão, a natureza das sanções e das recompensas, a parcela de autonomia e representação do aluno (PERRENOUD, 1999, p. 105).

⁸ [...] devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como, com base pelo menos nessas duas referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos (PRIETO, 2006, p. 58).

permite reflexionar sobre las prácticas educativas de un profesor de educación especial. Según Vigotsky (1987), las funciones mentales superiores del ser humano se desarrollan en la relación con su medio social y cultural, mediadas por signos.

Basándose en la teoría de Vygotsky, Cavalcanti (2005) señala que:

[...] el pensamiento, el desarrollo mental, la capacidad de conocer el mundo y de actuar en él es una construcción social que depende de las relaciones que el hombre establece con el entorno. En esta construcción, en este proceso de desarrollo de las funciones mentales superiores, lo intersíquico, lo interpersonal, el plan social tiene prioridad (CAVALCANTI, 2005, p. 187).⁹

En ese sentido, Silva *et al.*, (2013) afirman que la teoría de Vygotsky:

Sugiere que la coexistencia del niño con el entorno social dará lugar a una serie de dificultades comunes que habrá que superar. La superación de las dificultades impulsará el proceso compensatorio. De esta manera, se hace importante que el niño esté en interacción social, principalmente, con otras personas del mismo grupo de edad, discapacitadas o no discapacitadas (SILVA *et al.*, 2013, p. 20224).¹⁰

Esta mirada nos hace pensar de una forma dialéctica, que lleva a la comprobación que hay problemas, pero también hay posibilidades. En esta perspectiva, la práctica pedagógica presentada proporciona condiciones para que esos alumnos puedan superar los impedimentos a partir de la interacción con el ambiente, en un entrelazamiento de factores externos e internos, donde los estímulos se presentan como soporte de la superación de las dificultades.

Acorde con Nuernberg (2008) el proceso compensatorio a que se refiere Vygotsky:

[...] consiste, sobre todo, en una reacción del sujeto frente a la discapacidad, en el sentido de superar las limitaciones basadas en instrumentos artificiales, como la mediación simbólica. Por ello, su concepción instiga a la educación a crear oportunidades para que la compensación social se realice efectivamente de manera planificada y objetiva, promoviendo el proceso de apropiación cultural por parte del estudiante con discapacidad (NUERNBERG, 2008, p. 309).¹¹

⁹ [...] o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio. Nessa construção, nesse processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, tem prioridade, então, o plano intersíquico, o interpessoal, o social (CAVALCANTI, 2005, p. 187).

¹⁰ Coloca que o convívio da criança com o meio social vai fazer surgir uma série de dificuldades corriqueiras que vai ter que vencer. A superação das dificuldades vai empurrar o surgimento do processo compensatório. Desta forma, torna-se importante para a criança estar em interação social, principalmente, com outras da mesma faixa etária, deficientes ou não deficientes (SILVA *et al.*, 2013, p. 20224).

¹¹ [...] consiste, sobretudo, numa reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações com base em instrumentos artificiais, como a mediação simbólica. Por isso, sua concepção instiga a educação a criar oportunidades para que a compensação social efetivamente se realize de modo planejado e objetivo, promovendo o processo de apropriação cultural por parte do educando com deficiência (NUERNBERG, 2008, p. 309).

Se señala aquí que la presente profesora forneó elementos para viabilizar en el ambiente del aula de clase la Zona de Desarrollo Profesional (ZDP) de esos alumnos, acorde con Vigotsky (1998) es:

La distancia entre el nivel real de desarrollo que suele determinarse mediante la resolución independiente de problemas y el nivel potencial de desarrollo determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces (VIGOTSKY, 1998, pág. 112).¹²

En ese sentido, quedó claro que el soporte que la profesora ofreció con una práctica pedagógica que provoca la modificación de las estructuras de las funciones psicológicas superiores, llevando los alumnos y a sí propia e nuevos retos, que exigen más atención, más información y más conocimientos, en una interacción con el medio, contribuyendo para el desarrollo y aprendizaje de esos alumnos.

Acorde con Vygotsky (1987, p. 101), “el aprendizaje adecuadamente organizado resulta en desarrollo mental y pone en movimiento varios procesos de desarrollo que, de otro modo, serían imposibles de ocurrir”. Comprendiendo que esos alumnos ya pueden realizar con orientación, en el futuro, sabrán tener autonomía para concretizar la tarea sin la mediación de la profesora, consolidando, por lo tanto, su aprendizaje y su conocimiento a respeto de la tarea en estudio.

Como señala Oliveira (1997, pág. 57), el aprendizaje es “el proceso por el cual el individuo adquiere información, habilidades, actitudes, valores, etc., a partir de su contacto con la realidad”, lo que significa, por tanto, que el contacto con el entorno que le rodea es de gran importancia para el logro del aprendizaje.

En vista de lo anterior, corresponde al sistema educativo ofrecer oportunidades de acuerdo con los caminos que se presentan en la práctica pedagógica del actual maestro, a fin de proporcionar las condiciones para el desarrollo de funciones psicológicas superiores, y contando con su mediación, para que, de alguna manera, las funciones dañadas tengan posibilidades de ser sustituidas por formas más superiores de organización psíquica.

Consideraciones finales

Ese estudio mostró que esa profesora desempeña un papel fundamental en la

¹² A distância entre o nível de desenvolvimento real que costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 1998, p. 112).

conducción del proceso enseñanza/aprendizaje de esos alumnos. Su conocimiento es permeado de informaciones científicas y su práctica pedagógica es favorable al desarrollo individual y colectivo de esos alumnos, así como al estímulo del desarrollo de la creatividad, concientización y criticidad, con miras a proporcionar elementos para actuar en la sociedad inclusiva.

El trabajo de esa profesora nos mostró, también, que la educación no puede mirar al alumno con discapacidad intelectual por el aspecto del abordaje terapéutico, sino considerar la persona y su interacción con el medio que la acerca. De ese modo, contribuye para reducir los déficits que se pueden mediar por el ambiente social y cultural, lo que proporciona una absorción de conocimientos de forma más eficaz.

La práctica pedagógica involucrada en ese trabajo fortalece la condición del alumno con discapacidad intelectual en el sentido de mejor lidiar con su pensamiento y raciocinio para crear y tener acceso al conocimiento. En ese sentido, se utilizan práctica estimulantes e innovadoras con esos alumnos a través de la dramatización, juegos, juguetes orales, trabajo en grupo, en los cuales son incentivados a desarrollar la capacidad de pensar y hacer relación entre el habla y el raciocinio para la resolución de los problemas propuestos. Además de eso, hacen descubiertas dentro de sus capacidades de aprendizaje, logrando niveles más complejos dentro de su propio ritmo de aprendizaje.

Estudios muestran que la discapacidad intelectual necesita también de mucha investigación y es objeto que abarca la investigación, no pudiendo definirla por un único saber. En ese sentido, la práctica pedagógica del profesor de educación especial necesita siempre ser reinterpretada, reestructurada y analizada para corresponder al modo propio de los alumnos con discapacidad intelectual lidiar con el saber, lo que, de un modo general, la escuela no preconiza.

En ese sentido, el aprendizaje mediada propuesta por Vygotsky y presente en la práctica pedagógica de la profesora en estudio reveló su importancia para el desarrollo de los procesos mentales superiores por medio de acciones planificadas e internacionalizadas, interpuestas en la interacción entre los alumnos y el medio actuante, donde su práctica de mediación no se delimitó solo a trabajos colectivos, pero también individual, proporcionando la internalización para concretizar el aprendizaje. Bajo esa óptica, el aprendizaje es una actividad conjunta, pero el profesor es el elemento clave de todo el proceso, y los alumnos, a través de lo que se trabajó grupal e individualmente, construyen sus conocimientos, sus ideas y sus imágenes a respeto de lo que se les presentó.

REFERENCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES – AAIDD. **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: AAIDD, 2010.

BRASIL. MEC/SEESP. **Salas de recursos multifuncionais espaço para atendimento educacional especializado**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL SEEP/SEED/MEC. **Atendimento educacional especializado deficiência mental**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL, Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: ago. 2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf. Acesso em: ago. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio Histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em administração. Catalão-GO, 2011. Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, Curso de Administração. Disponível em: https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf. Acesso em: mar. 2019.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: Da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In: ARANTES, V. A. (Org.). Inclusão Escolar*. 7. ed. São Paulo: Summus, 2006. Cap. 1. p. 31-73.

QUEIROGA, F. *et al.* Avaliação formativa em psicologia: instrumento para análise de material instrucional. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 29, n. 4, p. 796-811, Brasília, 2009.

SASSAKI, R. K. O direito à educação inclusiva, segundo a ONU. *In: A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada*. Brasília: Corde, 2007.

SILVA, F. G. *et al.* Um estudo sobre a defectologia na perspectiva vigotskiana: a aprendizagem do deficiente intelectual em reflexão. *In: Anais do XI Congresso Nacional de Educação – Educere*. 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9698_6556.pdf. Acesso em: jun. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Cómo referenciar este artículo

MANZOLI, Luci Pastor; BATISTA, Bruna Rafaela de; SANTOS, Caio Vinicius dos. La práctica pedagógica en atención educativa especializada para estudiantes com discapacidad intelectual. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1250-1264, jul./set. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.12965>

Enviado el: 27/09/2019

Revisiones requeridas el: 15/11/2019

Aprobado el: 28/12/2019

Publicado el: 20/02/2020