



UFRGS

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELIETE CATARINA SIMON

**INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS - ESPAÇO DE APRENDIZAGEM
OU SIMPLEMENTE SOCIALIZAÇÃO?**

PORTO ALEGRE

2009

ELIETE CATARINA SIMON

**INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS - ESPAÇO DE APRENDIZAGEM
OU SIMPLEMENTE SOCIALIZAÇÃO?**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título em Especialista em Educação Especial sob a orientação da Professora Ms. Luciane Torezan Viegas.

PORTO ALEGRE

2009

AGRADEÇO...

A Deus...

Pela oportunidade que me permitiu construir e aprender

Ao meu esposo Jairo, que apóia minhas buscas, meus sonhos, minhas conquistas, sempre com paciência, admiração e orgulho

À Luciane Viegas minha orientadora, com quem aprendi a ser paciente e a viver um dia após o outro

Aos meus colegas desta Universidade, com quem muito aprendi nesta caminhada durante a especialização

Ao meu grupo de amigos de todos os momentos sérios e descontraídos, momentos que levarei para sempre. Obrigada Luciane, Elisa, Gisele, Andréia, Aline, Liege, Mariane e Júlia

E, um muito obrigada especial, mas muito especial a minha colega e amiga Cristina pela acolhida e carinho

Aos meus colegas da Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Carmo, por acreditarem no meu trabalho

Aos meus alunos que me ajudaram a concluir mais uma etapa da minha vida

A todos o meu muito obrigada!

Dedico este trabalho

A minha querida mãe

Homenageio-te dizendo:

- Por mais longe que você esteja,
estará sempre junto ao meu coração.

"Aprender é apropriar-se da linguagem; é historiar-se, recordar o passado para despertar-se ao futuro; é deixar-se surpreender pelo já conhecido.
Aprender é reconhecer-se, admitir-se...
Crer e criar. Arriscar-se a fazer dos sonhos
textos visíveis e possíveis ..."

(Alicia Fernández, 2001)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	07
2 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A DEFICIÊNCIA MENTAL.....	12
3 DEFICIÊNCIA MENTAL.....	16
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO.....	16
3.2 ETIOLOGIA DO QUADRO.....	17
3.3 DIAGNÓSTICO DA DEFICIÊNCIA MENTAL.....	17
3.4 SÍNDROME DE DOWN.....	19
4 APRENDIZAGEM.....	24
4.1 PERÍODO DE BEBÊ/OS ANOS PRÉ-ESCOLARES.....	24
4.2 A CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR/ADOLESCÊNCIA.....	30
5 EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	34
5.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	34
6 A SALA DE AULA: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO OU SOMENTE SOCIALIZAÇÃO?.....	38
6.1 CONHECENDO O ESPAÇO DA SALA DE AULA.....	38
6.2 PENSANDO A INCLUSÃO ATRAVES DO OLHAR DO PROFESSOR.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS.....	50

1 INTRODUÇÃO

Durante décadas lutou-se para que a escola incluísse crianças e jovens com deficiência. Acreditava-se que a diversidade proporciona a todos os envolvidos maiores oportunidades de aprendizagem.

Antes, a maioria das pessoas com algum tipo de deficiência era matriculada e frequentava instituições ou classes especiais. Hoje, a realidade é outra, pois com a inclusão esses educandos passaram a estudar em escolas de ensino regular, porém a batalha continua, mas agora acompanhada de outra tão importante quanto: garantir a aprendizagem. Não basta acolher e promover a interação social. É preciso ensinar, aliás, como a própria legislação prevê desde 1988, quando a Constituição foi aprovada.

E acreditando nessa aprendizagem que a escola realmente inclusiva busca hoje, muito mais que acolher e promover a interação social é preciso ensinar, pois todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e social.

Incluir é muito mais do que permitir a entrada ou possibilitar o mesmo espaço. A real inclusão é aquela que não exclui o aluno dentro da sala de aula, porque ele é especial, mas sim a que lhe garante a aprendizagem, desenvolvimento e um verdadeiro convívio com os demais. Considerando-se que a principal função da escola é ensinar, ou melhor, fazer todos aprenderem, não se pode deixar de exigir que a instituição cumpra este papel, seja a criança dita “normal” ou com a que tem necessidades especiais.

Uma classe comum, na qual esteja representada a diversidade da vida humana, os diferentes tipos de inteligência, a riqueza de variadas habilidades e até mesmo, o conflito de valores, certamente propicia a formação de alunos mais preparados para aprimorar a democracia, contribuir para a formação de uma sociedade mais justa.

A inclusão escolar de crianças com necessidades especiais em escolas regulares é um desafio real. Isso porque, especiais ou não, elas devem ser vistas não pelas limitações, mas sim pelas potencialidades, ou seja, é necessário enfatizar as possibilidades de aprendizado e de desenvolvimento ofertadas.

Entretanto, vale ressaltar que a forma de inclusão escolar que está sendo concretizada atualmente está muito longe da ideal, já que até o momento foi alcançada apenas a capacidade de alunos com necessidades especiais e os considerados “normais” ocuparem o mesmo espaço físico.

Bem, irei relatar um pouco de minha trajetória e de como surgiu o tema de minha pesquisa.

Minha mãe é uma das razões pelas quais eu valorizo tanto as expectativas que tenho em relação aos meus alunos e a todas as pessoas. A ela devo minha educação, que inclui bons modos, além de respeito e consideração por todos. Tive muita sorte em estar cercada de familiares que me forneceram excelentes exemplos de como a vida deve ser vivida e não desvalorizada.

Assim que me tornei professora, pude constatar que muitas crianças não têm acesso ao tipo de orientação e às oportunidades que eu tive. Procuro servir de exemplo para os alunos e ser um modelo para eles como meus familiares foram para mim.

Meus primeiros anos de ensino, como professora foram na Educação Infantil, tive o primeiro contato com esse mundo inquieto, curioso, vital e apaixonado.

Desde então foram várias experiências, em várias áreas: Educação Infantil, Séries Iniciais, Língua Portuguesa, Artes, Supervisão, Direção e finalmente Educação Especial.

Meu percurso profissional, na Educação Especial, inicia-se ao assumir uma nomeação no magistério da Rede Municipal de Sentinela do Sul. No período de 3 (três) anos, foram muitos altos e baixos, sucessos e frustrações dessa prática, além de muitas lições que levarei para o resto de meus dias.

Atuo hoje numa jornada de 40 horas em uma Sala de Recursos de uma Escola Estadual com alunos portadores de deficiência mental, que estão incluídos no ensino regular nesta mesma instituição.

O dia-a-dia permitiu-me construir vários questionamentos referentes à Inclusão Escolar. Mas o que é Inclusão Escolar? O conceito de escola inclusiva enquadra-se no princípio da igualdade de oportunidades educativas? As instituições estão preparadas para receber as crianças “especiais”? De que forma o professor deve adequar as estratégias de ensino à especificidade dos alunos?

Pode-se dizer que, embora a inclusão escolar seja contemplada em lei (nº 9394/96) e tenha como meta reparar toda uma história de segregação, de isolamento, de discriminação e de preconceito, sua prática está longe deste ideal.

As escolas não estão preparadas e os professores, na sua maioria, não estão capacitados para atender à diversidade em sala de aula. Observei que as dificuldades são muitas, mas as principais, segundo o ponto de vista de pais, professores e do próprio aluno com necessidades especiais, são a escassez de infra-estrutura, a falta de preparo e capacitação dos profissionais da educação, o preconceito e a discriminação social.

Os educadores pouco ou quase nada conhecem sobre a inclusão escolar e sobre as deficiências com as quais têm que lidar na sala de aula.

É responsabilidade de a escola desenvolver estratégias e métodos que sejam adequados às necessidades e às especificidades de cada criança, isto é, que lhes proporcionem aprendizagem e desenvolvimento.

Deve-se ter claro que um projeto desta natureza requer muitos investimentos e comprometimento, principalmente dos órgãos governamentais, que provêm de recursos orçamentários. Igualmente, fazem-se necessários muitos estudos e pesquisas para ampliar o conhecimento, desenvolver e testar formas que viabilizem a verdadeira inclusão escolar. O que parece acontecer é apenas a transferência dos alunos da Educação Especial para a educação regular. O direito ao atendimento de acordo com suas necessidades e especificidades praticamente não tem sido considerado. Fica claro que muito mais que possibilitar o mesmo espaço físico, “inclusão” significa incluir todas as pessoas independentes do talento, da deficiência ou do nível socioeconômico ou cultural, em sala de aula, com as respectivas necessidades sendo atendidas.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios; os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenha em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades.

A educação brasileira tem sinais importantes em direção da educação inclusiva, porém seguidos de aspectos polêmicos e contraditórios. A Constituição Brasileira (1988) determinou o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”, (Art. 4º, Inciso III, 1996). Algumas decisões (Resoluções) dos poderes constituídos têm sido tomadas para garantir os direitos individuais dos educandos, mas não sem percalços. Há que se questionar e refletir acerca do problema da inclusão do aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular, porque, de fato, o essencial é que este aluno esteja sendo atendido em todos os aspectos da vida humana.

É urgente rever as práticas pedagógicas que contemplam a educação inclusiva, garantindo não apenas melhoria nas interações sociais, mas, principalmente no processo ensino/aprendizagem. É por isso que, para uma verdadeira efetivação da educação inclusiva, faz-se necessária a reformulação e adaptação curriculares, como também a utilização de recursos que propiciem o acesso ao currículo e, sobretudo, o respaldo especializado de profissionais para que as diferenças sejam atenuadas e aceitas.

Sendo assim, Escola Inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

Foi acreditando nessa possibilidade que optei pelo tema: Inclusão Escolar de crianças com necessidades educativas especiais – espaço de aprendizagem ou simplesmente socialização?

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender o processo de inclusão de crianças com diagnóstico de deficiência mental no Ensino Regular.

Para atingir o objetivo geral, a pesquisa compõe-se dos seguintes objetivos específicos:

- Reconhecer aspectos envolvidos na aprendizagem de crianças com diagnóstico de deficiência mental no Ensino Regular;
- Analisar as relações pedagógicas vivenciadas por crianças com diagnóstico de deficiência mental em classes regulares;
- Identificar os significados atribuídos pelos educadores ao processo de inclusão de alunos com diagnóstico de deficiência mental no Ensino Regular.

Os sujeitos selecionados para o estudo de caso desta pesquisa contou com um grupo de professores e crianças com diagnóstico de deficiência mental matriculadas numa Escola Estadual, localizada na cidade de Tapes.

Fazendo parte da metodologia adotada, a presente pesquisa fará uso da análise qualitativa que se deu por meio da entrevista semi-estruturada (relato de trechos mais significativos das entrevistas) e das situações observadas em sala de aula. E para complementar as pesquisas bibliográficas, que nada mais são do que fonte poderosa de onde são retiradas evidências que dão fundamento às afirmações e declarações do pesquisador.

O primeiro capítulo apresenta a introdução deste trabalho.

O segundo capítulo apresenta um breve histórico sobre a Deficiência Mental.

No terceiro capítulo aprofundam-se as questões relativas à caracterização do sujeito, a etiologia do quadro, identificação, diagnóstico e Síndrome de Down.

No quarto capítulo as concepções sobre o desenvolvimento e aprendizagem na abordagem piagetiana.

No quinto capítulo tratarei dos aspectos históricos da Educação Especial.

O sexto capítulo apresenta a experiência pedagógica vivenciada por alunos com diagnóstico com Deficiência Mental no contexto de sala de aula do Ensino Regular e os significados atribuídos pelos educadores ao processo de inclusão.

No sétimo capítulo farei as considerações finais após este caminho percorrido e finalizando a apresentação deste trabalho citarei as referências bibliográficas as quais serviram para fundamentar meus relatos.

2 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A DEFICIÊNCIA MENTAL

Sabe-se que o forte preconceito e discriminação que enfrentam as pessoas com deficiência, atualmente são decorrentes de um processo histórico. Partindo desse pressuposto, a fim de compreender um pouco melhor este processo, optei por fazer um breve histórico da Deficiência Mental no mundo.

O conceito de Deficiência Mental foi se modificando ao longo dos tempos, passando de momentos mais antigos, em que era tratado com superstição e abandonado pelo grupo social, para em seguida ser tratado com piedade e compaixão. Posteriormente, com o fortalecimento em todo o mundo do modo de produção capitalista, os indivíduos passam a ser vistos como essencialmente diferentes, legitimando as noções de desigualdade, bem como os valores de dominação e do direito de privilégios aos produtivos do sistema. A população excedente ficou, portanto, marginalizada, sem possibilidade de mudança. É nesse contexto que surge a questão da inclusão do deficiente na sociedade, em especial após as duas grandes guerras mundiais, quando o número crescente de cidadãos deficientes mentais e/ou físicos associado à ausência de uma vida coordenada e eficiente para lidar com esta parcela da população, fazia deles um peso para a sociedade. Mais recentemente, a partir dos anos setenta, inicia-se o movimento de “vida independente”, no qual se considera fundamental eliminar a dependência e ressaltar o direito das pessoas com deficiência de construir a sua autonomia, sendo sujeitos e não mais objetos das decisões de outras pessoas (CISSOTO; MONTEIRO, *apud* ALMEIDA; MENDES; HAYASHI, 2008, p. 328).

Afirma-se que os estudos sobre as deficiências iniciaram-se a partir do século XVI como uma preocupação da medicina em classificar os indivíduos que se desviavam do padrão de normalidade definido para a época. É só no século XIX que entram em cena também os pedagogos, interessados no estudo da deficiência mental e nas possibilidades de educação dos indivíduos considerados deficientes (CARNEIRO, 2008).

Carneiro (2008) reproduz diferentes olhares sobre a deficiência mental a partir de Jean Itard.

Em meio aos ideais do naturalismo humanista, o médico Jean Itard, que já havia organizado o primeiro programa sistemático de Educação Especial para surdos a partir dessa base filosófica, recebe do governo francês, em 1801, a tarefa de educar o menino selvagem, conhecido como Victor Aveyron, que fora capturado na floresta de La Caune. Para Pessotti (*apud* CARNEIRO, 2008, p. 13), Victor se constituiu no “protótipo vivo do ideal rousseauiano do selvagem inculto, naturalmente inteligente e generoso”.

O primeiro grande desafio colocado para Itard foi o diagnóstico do mais célebre psiquiatra francês da época, Philippe Pinel, que examinou Victor. Pinel compara o menino a outros indivíduos que estavam no asilo de Bicêtre, concluindo que ele teria sido abandonado por ser idiota e não haveria esperança alguma de educá-lo.

O trabalho desenvolvido por Itard fica claramente explícito nos trechos a seguir.

A convicção de Itard de que “o Homem não nasce como homem, mas é construído como homem” (PESSOTTI, apud CARNEIRO, 2008, p. 14) é que o fez opor-se ao diagnóstico dado por Pinel. Para Itard, o retardo de Victor não se devia a uma deficiência biológica, e sim uma insuficiência cultural, à carência de experiências de exercício intelectual. Desse modo, a estimulação e a ordenação de experiência se constituiriam nas estratégias de “cura” do retardo.

Todo o trabalho desenvolvido por Itard com Victor aponta uma questão até hoje bastante polêmica na educação Especial: a da avaliação. O diagnóstico dado por Pinel encaminharia Victor a uma instituição hospitalar para dementes, sem oportunidade de ensino ou educação. A visão de Itard, porém, considerava a educabilidade do selvagem, ainda que não houvesse uma metodologia para tal. Com base nos princípios do naturalismo e no trabalho já desenvolvido com surdos, ele tentou criar uma metodologia capaz de “despertar” naquele indivíduo as faculdades mentais que lhe permitissem se fazer humano. Itard dedicou-se à educação de Victor, obtendo avanços significativos à medida que traçava planos pedagógicos de acordo com os progressos apresentados. O trabalho lento e gradual foi acompanhado de inúmeras reflexões sobre o método que estava sendo formulado. O relato dessa experiência está ricamente descrito por Itard na obra “Mémoire sur les premiers développements de Victor de l’Aveyron” publicada em 1801 (CARNEIRO, 2008, p. 14-15).

As contribuições de Itard e Seguin são inegáveis tanto para os avanços no estudo sobre deficiência mental, quanto para a formulação de metodologia específica para o ensino de pessoas consideradas portadoras de deficiência mental.

Mesmo com os resultados dos estudos de Itard e Seguin sobre educabilidade dos deficientes, a gênese do conceito de deficiência mental, essencialmente médica, continuaria organicista, enfatizando tanto sua determinação genética ou perinatal, quanto prognósticos nada animadores.

É preciso estar atento ao fato de que a produção do conhecimento humano apóia-se nos avanços científicos e na correlação de forças presentes em cada época, respondendo à forma de organização social vigente. Assim, é importante resgatar que o conceito de deficiência mental foi construído a partir da exigência e valorização de uma produtividade intelectual. No Brasil, por exemplo, até o século XIX, tinha-se uma organização social essencialmente rural e valorizadora da expressão oral, que exigia menos dos indivíduos que

uma sociedade urbana, onde a escrita é mediação marcante. É a partir do processo de industrialização da economia brasileira, inserido em um modelo capitalista de organização, que são colocados requisitos de escolaridade, de conhecimentos mais elaborados, de produtividade. É a partir destas exigências que emergem os diferentes, os considerados improdutivos. Coloca-se, então, a necessidade de medir a capacidade intelectual dos indivíduos, classificando-os (CARNEIRO, 1996 *apud* CARNEIRO, 2006, p. 139).

A contribuição psicométrica da Alfred Binet, no início do século XX, é inegável. Sua proposta leva em conta a sintomatologia orgânica ao lado da avaliação psicológica, mais especificamente da inteligência. Com o objetivo inicial de identificar crianças que tinham capacidades intelectuais abaixo do normal e que precisariam de educação diferenciada, é Binet que define a inteligência em termos que permitam comparar o desenvolvimento normal e o atrasado, contribuindo para o desenvolvimento do diagnóstico psicológico da deficiência mental. [...] Esta contribuição será a responsável, mais tarde, pela estigmatização e cristalização dos rótulos de deficiente mental, limítrofe, dentre outros termos que passarão a expressar a incapacidade intelectual daqueles indivíduos que não correspondem às expectativas exigidas pelas provas de inteligência (PESSOTTI *apud* CARNEIRO, 2006, p. 139).

O conceito de Deficiência Mental hoje, citado por Carneiro (2008) baseou-se em alguns autores que se preocuparam com o estigma da deficiência, desencadeando discussões, especialmente nos Estados Unidos com o propósito de buscar uma nova terminologia que amenizasse a carga negativa que os termos deficiente, retardado, prejudicado ou diminuído carregam.

A bibliografia especializada predominante sobre os diferentes quadros de deficiência é marcada por questões específicas, com um enfoque clínico que identifica as dificuldades como se fossem intrínsecas aos sujeitos.

Embora nas últimas décadas tenham sido resgatadas questões referentes às possibilidades de desenvolvimento de todos os indivíduos, incluindo aqui aqueles com história de deficiência mental, o atraso no desenvolvimento cognitivo ainda é visto como característica própria do sujeito, imprimindo-lhe a marca da não aprendizagem.

A literatura tradicional sobre as classificações de deficiência mental contribui para essa visão que os professores e a sociedade em geral têm sobre o deficiente mental. Pessotti (*apud* CARNEIRO, 2008, p. 20) mostra que os níveis de QI são utilizados como critérios de classificação dos deficientes mentais. E mais graves que a classificação são os “tetos” de aprendizagem fixados por inúmeros autores para indivíduos com diagnóstico de deficiência

mental. São esses prognósticos que acabam definindo e consolidando o desenvolvimento “deficiente” desses indivíduos.

As classificações por nível de QI expressam uma visão psicométrica da deficiência e apontam prognósticos desanimadores. O foco do problema é colocado no sujeito, no seu desempenho, consolidando o atraso cognitivo como característica individual e contribuindo para uma baixa expectativa dos professores em relação a esse aluno.

Em 1992, a American Association on Mental Retardation (AAMR) divulgou uma nova definição e um sistema de classificação de “retardo mental”, caracterizados como uma concepção multidimensional. A definição atual, divulgada em uma revisão conhecida com Sistema 2002 é a seguinte:

Retardo Mental é uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, está expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos de idade (2006, p. 20).

Também, o retardo mental pode ser causado por qualquer condição que prejudique o desenvolvimento cerebral antes do nascimento, durante o nascimento ou nos anos de infância. Várias centenas de causas têm sido descobertas, mas a causa permanece indefinida em grande parte dos casos.

3 DEFICIÊNCIA MENTAL

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO

Há muito falamos na deficiência intelectual, ela é entendida por um corpo mental que não se reconhecia, enquanto possibilidade, sempre foi nomeada pela falta, conseqüentemente rotulado e esquecido pela sociedade. Seus direitos enquanto cidadãos foram negados e segregados a uma vida à parte dos ditos não deficientes. O organismo comprometido sobressai frente a um corpo saudável, mas muitas vezes disforme, sem estética refinada.

Para Fierro (*apud* COOL, 2004) as pessoas com deficiência mental possuem uma limitação intelectual frequentemente associada a outros traços, tais como: atraso, imaturidade evolutiva e o déficit intelectual que são conceitos que podem ser compartilhados com características que não são de inteligência, ou de estilo cognitivo, mas de padrão de comportamento. A predominância é a rigidez comportamental, esses sujeitos com deficiência são capazes de estar e de persistir muito mais tempo que outras pessoas em uma determinada tarefa, por mais repetitiva que seja. São incansáveis e sentem-se seguros na rotina, pois lhe gera sentimento de segurança, não sendo capazes de desafiar-se. Toda adaptação gera ansiedade, insegurança, e por esse motivo a pessoa com baixa capacidade intelectual desorganiza-se facilmente em situações de menor complexidade, porém inéditas para sua rotina.

O sujeito com deficiência mental se protege diante da insegurança, persistindo em suas relações sentimentais e de amizade. Fecha-se para o que lhe intimida, nega o desafio de desapegar-se, mantém seu ciclo de atividades, os quais lhe proporcionarão prazer e tranquilidade. Prevê-se que serão tanto mais intenso, quanto mais grave for a deficiência.

A pessoa com deficiência costuma ter uma grande dependência afetiva e comportamental com relação a outras pessoas. Tal dependência é a herdeira ou, mais do que isso, a forma duradoura do apego, um vínculo primordial nos primeiros anos da infância, vínculo estabelecido com a mãe e depois com outras figuras adultas protetoras. O apego tem alto valor de sobrevivência para a criança e desempenha um importante papel evolutivo.

Os sujeitos com deficiência mental manifestam apego de modos variados, geralmente em forma mais infantis que as correspondentes a sua idade cronológica. Assim, são muito dependentes em seu comportamento e em suas relações como também em seus afetos, nos diversos aspectos de sua vida e de sua conduta.

Uma pessoa com déficit cognitivo¹ tem uma particular dificuldade para desenvolver comportamentos auto-referido e, sobretudo, mental: auto-observar-se, auto-reconhecer-se e cultivar a autoconsciência. É mediante o sistema auto que o indivíduo regula sua própria conduta e o déficit ou o baixo desenvolvimento dessas auto-regulação equivale a uma regulação externa muito poderosa e estranha.

3.2 ETIOLOGIA DO QUADRO

A deficiência mental é uma característica comum de situações causadas por uma etiologia variada, pelas mais heterogêneas razões. Costuma-se dividir a etiologia da deficiência mental em duas grandes categorias: a deficiência de Origem Biológica e a de Origem Ambiental, psicossocial.

Quanto à Origem Biológica encontram-se fatores genéticos: alterações cromossômicas (numéricas ou estruturais) e alterações gênicas. Quanto à Origem Ambiental encontram-se causas pré-natais, causas natais e causas pós-natais.

A identificação do fator etiológico da Deficiência Mental (DM) permite que se possa instituir a sua prevenção e controle. Entretanto, muitas vezes torna-se difícil o reconhecimento das causas, tornando-as fatores suspeitos ou hipóteses etiológicas, porém não comprovadas, pois, em alguns casos, muitos fatores poderão estar simultaneamente envolvidos. Portanto, observa-se que mesmo utilizando-se dos sofisticados recursos diagnósticos disponíveis atualmente, não se chega a definir com clareza a etiologia da deficiência mental.

Segundo Cool, Marchesi e Palácios (2004, p. 201), “estudos epidemiológicos revelam que mais da metade dos casos se devem a mais de um fator. Por outro lado, a deficiência mental muitas vezes decorre da interação e/ou da acumulação de vários fatores, biológicos ou psicossociais.”

3.3 DIAGNÓSTICO DA DEFICIÊNCIA MENTAL

Para identificar as pessoas com Deficiência Mental surgiram estudos da Association ou Mental Retardation (AAMR) que tem conduzido pesquisas no campo do retardo mental ao entendimento, definição e classificação da condição do retardo mental. Desde a sua fundação em 1876, algumas mudanças vêm ocorrendo nos manuais desde a sua primeira edição: duas

¹ O termo Déficit Cognitivo (DC) é empregado para descrever desde problemas do intelecto em distúrbios globais (ex.: retardo mental) até déficits específicos em certas habilidades cognitivas (p. ex.: dislexia). Disponível em: www.bibliomed.com.br Acesso em: 06 abr. 2009.

mudanças importantes se deram em 1961 (Heber) a elevação do teto de QI para um desvio padrão abaixo da média e a introdução formal de um critério de comportamento adaptativo para a definição do retardo mental. Em 1973 outras mudanças se deram, incluindo: a) inserção da palavra significativamente antes das palavras abaixo da média na expressão funcionamento intelectual geral abaixo da média; b) elevação do limite no período desenvolvimental de 16 para 18 anos; c) omissão do nível de retardo limítrofe (isto é, QI entre 70 e 85), e vem se modificando ao longo desses anos.

Para Carvalho e Maciel (2003), o DSM-IV é uma classificação que estabelece categorias descritivas com base em sintomas e comportamentos, agrupando-os em síndromes ou transtornos, e deficiência mental tem como definição:

Funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo, em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, auto suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. O início deve ocorrer antes dos dezoito anos de idade (LUCKSSON e Cols., 1992, p. 5).

As terminologias de deficiência mental leve, média, severa e profunda deixam de ser utilizadas.

Atualmente, evita-se enquadrar antecipadamente a pessoa com deficiência mental em uma categoria baseada em generalizações de comportamentos esperados para a faixa etária.

O nível de desenvolvimento a ser alcançado pelo indivíduo irá depender não só do grau de comprometimento da deficiência mental, mas também da sua história de vida, cultura, o apoio familiar (entendimento e propostas de desafios) e das oportunidades diversificadas.

O sistema 2002 da AAMR, também reflete o fato de que muitas pessoas com deficiência mental não apresentam limitações em todas as áreas das habilidades adaptativas e, portanto, não precisam de apoios nessas áreas não afetadas. Esse sistema também exige uma mudança na concepção de prestação de serviços, frente a uma orientação de manutenção, sobressaem às noções de crescimento e desenvolvimento pessoal, o que implica em oferecer alguns serviços continuados e variados para responder às necessidades dessas pessoas. Estas necessidades devem ser determinadas através de avaliações clínicas e nunca em função unicamente de um diagnóstico fechado que rotula a pessoa. Esta abordagem centra-se na possibilidade que o ambiente social tem de oferecer os serviços a apoios que aumentarão as oportunidades do indivíduo levar uma vida pessoal satisfatória. Existem quatro tipos de apoios que orientam o trabalho: Intermitente, Limitado, Extenso e Generalizado. Trata-se de uma avaliação qualitativa da pessoa, centralizando-se mais no indivíduo com NEEs,

independentemente de seu escore de QI, sob o ponto de vista das oportunidades e autonomias. Este sistema reflete o fato que muitos sujeitos com NEEs não apresentam limitações em todas as áreas das habilidades adaptativas, portanto, nem todos precisam de apoio nas áreas que não estão afetadas.

Conforme Nunes e Ferreira (1993, p. 38) As alterações e implicações são importantes e complexas, e sua análise requer um espaço e um debate maiores. No Brasil, os primeiros registros na literatura têm caráter mais informativo (BITTENCORT, PEREIRA, 1993), e a novidade ainda é pouco discutida. Nos Estados Unidos, as publicações têm mantido a polêmica sobre os aspectos positivos e negativos da proposta. Para alguns autores e associações, a forma como se aborda a questão da conduta adaptativa demonstra avanços em termos conceituais e como indicação educacionais (MRDD EXPRESS, 1993), embora distinguir um comportamento “adaptativo” de um “não adaptativo” não seja muito diferente de separar o “anormal” ou o “deficiente.”

3.4 SÍNDROME DE DOWN

Em reportagem para a revista *Época* (set. 2006, p. 74) Ruth de Aquino fala sobre Síndrome de Down desde os tempos mais remotos envolvendo mitos e tabus.

Lendas diziam que, na selva, essas crianças eram “filhos de cobra”, por ter olhos puxados e o pescoço mais grosso. Muitas eram sacrificadas, colocadas por xamãs em cestinhas com ovos para a cobra comer. Não menos cruel é a atitude de tempos recentes, por falta de estímulos e abandono, a maioria dos sujeitos com síndrome de Down era deixada em sanatórios. Em 1866, essa anomalia genética foi primeiramente chamada de mongolismo, por causa dos traços orientais identificados pelo médico inglês John Langdon Down. Daí a expressão mongolóide, que se tornou pejorativa, associada a retardo mental. Só em 1958 o médico francês Jerome Lejeune detalhou a síndrome genética e, em homenagem ao doutor Down, rebatizou a anomalia. Lejeune descobriu o que tornava os Down “diferentes” dos outros e semelhantes entre si: um cromossomo extra no par 21, dos 23 pares de cromossomos existentes em cada célula humana.

Sendo assim, a Síndrome de Down caracteriza-se por ser um acidente genético que se expressa na concepção. O Down tem um cromossomo extra: chama-se trissomia 21. Isso provoca no organismo um excesso de 329 genes por célula.

Para um maior aprofundamento teórico referente à Síndrome de Down apoiei-me nos estudos de Carneiro (2008, p. 62-63-64).

Em grande número de casos, a Síndrome de Down pode ser diagnosticada no nascimento, pela presença de uma série de características físicas que, se consideradas em conjunto, permitem a suspeita diagnóstica. Os bebês com Síndrome de Down costumam nascer menores e mais leves do que os outros bebês. Em geral são bochechudos (em virtude da flacidez muscular) e têm olhos amendoados relativamente distantes um do outro. Alguns têm prega epicântica, um excesso de pele no canto interno dos olhos (característica comum nos orientais). Os braços e as pernas são curtos. As orelhas – implantadas um pouco abaixo do normal – e o nariz são pequenos. O dedo mínimo se mostra ligeiramente curvo. As mãos são menores e gordas, com palma atravessado por uma única prega transversa. Nos pés, é comum apresentarem uma distância grande entre o primeiro e o segundo dedo. Muitos recém-nascidos possuem algumas dessas características, não tendo, necessariamente, Síndrome de Down (CARNEIRO, 2008).

Algumas alterações fenotípicas podem ser observadas já no feto, por meio de exame de ultra-sonografia. Porém, o diagnóstico preciso da Síndrome de Down é confirmado com o estudo cromossômico, por meio de um exame conhecido como cariograma, que analisa o material cromossômico de cada núcleo celular através de uma amostra de células de sangue ou da placenta, no caso de um feto. Depois de colhidas, essas células são cultivadas em laboratório e preparadas para o estudo. Na fase exata da divisão celular, uma substância interrompe esse processo. Os cromossomos são então fotografados, recortados e colados, com seus pares organizados lado a lado, por ordem de tamanho, do maior para o menor. Esses pares são numerados de 1 a 22, sendo que o par de cromossomos sexuais recebe as letras XX, no caso das mulheres, e XY, no dos homens. Portanto, pelo cariograma é possível obter o cariótipo de uma pessoa, que seria uma espécie de carteira de identidade genética (CARNEIRO, 2008).

Existem três tipos de cariótipos em pessoas com Síndrome de Down. Os sinais e sintomas são os mesmos, embora suas causas sejam diferentes. Normalmente, as células reprodutivas (espermatozóides e óvulos) têm 23 cromossomos cada. No momento da fecundação, em circunstâncias normais, será formada uma célula com 46 cromossomos. Posteriormente, terá início o processo de divisão celular, que gerará outra célula com 46 cromossomos, e assim por diante. Quando, no momento da divisão não ocorre a disjunção adequada dos cromossomos do par 21, dois destes “ficam grudados”. Assim, as células geradas por essa divisão serão uma de 47 e outra de 45 cromossomos (esta última é eliminada). Dessa forma, a divisão prosseguirá, produzindo mais células com 47 cromossomos. Nesse caso, diz-se que ocorreu uma “trissomia simples” do par 21 (por não-

disjunção). Cerca de 95% dos casos são desse tipo. Há outras duas possibilidades de origem da Síndrome de Down: a “trissomia por translocação” (cerca de 3% dos casos), em que existem três cromossomos 21, mas o braço longo de um deles liga-se a outro cromossomo. Metade dos casos de translocação é herdada de um dos pais, a outra metade ocorre durante a formação da criança. Há também o “mosaicismo” (2% dos casos), em que a reprodução celular gera células com 46 e 47 cromossomos (CARNEIRO, 2008).

Em se tratando de limites e possibilidades no desenvolvimento de pessoas com Síndrome de Down,

Não há um padrão estereotipado e previsível em todas as crianças com Síndrome de Down, uma vez que tanto o comportamento quanto o desenvolvimento da Inteligência não dependem exclusivamente da alteração cromossômica, mas, também, do restante do potencial genético bem como das influências do meio em que a criança vive (SCHWARTZMAN, 1999, *apud* CARNEIRO, 2008, p. 64).

Complementando essas idéias o autor ainda nos diz:

Quando discutimos o prognóstico desses pacientes, é importante deixar claro que há grande variabilidade clínica, tanto no que se refere aos aspectos físicos quanto aos cognitivos. Algumas crianças são muito mais afetadas do que outras, de forma que o espectro do comprometimento é muito amplo. Não temos elementos para afirmar prognósticos seguros, quanto ao grau de comprometimento dessas crianças durante os dois primeiros anos de vida. Muito embora alguns autores tenham tentado correlacionar dados físicos, tais como hipotonia muscular e peso de nascimento, com o desenvolvimento ulterior, esses dados deverão ser interpretados com muita cautela, uma vez que se sabe que algumas crianças com graus severos de hipotonia demonstram desenvolvimento bastante razoável nas áreas da linguagem e cognição (SCHAWARTZMAN, 1999, *apud* CARNEIRO, 2008, p. 59-60).

Assim como existem variações no ritmo, no comportamento e na personalidade das crianças em geral, outra variável se manifesta na aprendizagem e no desenvolvimento da criança com deficiência mental: os limites intelectuais decorrentes de sua deficiência. Na maioria das vezes, esses limites não constituem um entrave para a aprendizagem, mas é preciso respeitar seu ritmo e seu tempo. Tendo seus limites respeitados e recebendo oportunidades adequadas, todo indivíduo tem condições de desenvolver, a seu modo, suas potencialidades.

Em reportagem para a revista da Educação Especial (junho/2007) Mustacchi e Salmona falam sobre: “Um modelo de capacitação para a Síndrome de Down”, dizendo que:

Existe um consenso evolutivo, em nossa civilização, de que a produtividade é essencial. A criança com síndrome de comprometimento genético beneficia-se de oportunidades existentes, desde que a sociedade lhe permita participar e demonstrar seu potencial de colaboração.

Hoje, está muito claro e observado em testes de grande e absoluta confiança (realizados em camundongos e confirmados em seres humanos) que a estimulação universal, isto é, de todos os sentidos (audição, visão, tato, olfato, gustação e emoção), além de uma importante estimulação social e física, é fundamental. [...] Sendo assim, o processo de inclusão visa também discutir os relacionamentos entre alunos com comprometimento e alunos comuns, os quais têm maior probabilidade de desenvolver aptidões sociais, que jamais teriam se convivessem com grupos de mesmas capacitações físicas e/ou intelectuais.

A proximidade física, juntamente com as interações socioeducativas, promove uma consciência e um respeito entre a diversidade dos comportamentos, expressos por vários modelos de deficiência, que devem encorajar as amizades sem, entretanto, forçá-las. [...] Os alicerces da inclusão apoiados em alguns princípios básicos, onde o aprendizado e o ensino são pertinentes a todos, não permitindo nenhum modelo de isolamento e/ou segregação.

Portanto, a escola deve proporcionar aos membros da comunidade e, principalmente, aos seus educadores, a oportunidade de propor planos estratégicos de abrangência objetiva e específica, tentando desenvolver e implementar uma programação receptiva aos alunos, com recursos propiciados pelo próprio ambiente, pelos professores e eventuais facilitadores, muitas vezes chamados de mediadores (MUSTACCHI e SALMONA, 2007, p. 13 -15).

Assim é muito importante que crianças com Síndrome de Down sejam colocadas em uma situação em que consigam um desempenho escolar. Cada criança tem seu próprio potencial, que deve ser explorado, avaliado e depois desafiado. As crianças se sentem bem com o bom desempenho escolar. É um fator que as encoraja, aumenta sua autoestima e estimula novas tentativas. Muitas vezes o incentivo correto pode determinar o grau de esforço despendido para realizar a tarefa. Um sorriso, um gesto de aprovação, algumas palavras de elogio são, geralmente, o suficiente para fazer a criança com Síndrome de Down se esforçar um pouco mais. A criança se anima com a aprovação do adulto. Se a pessoas que está trabalhando com a criança aproximar-se já de início de forma positiva, aceitável para a criança, a orientação e aprendizagem eficaz se sucederão. Entretanto, se as crianças não se sentirem aceitas ou perceberem que a pessoa não quer trabalhar com elas, uma barreira será erguida entre professor e aluno, prejudicando a motivação da criança e interferindo no processo de aprendizagem.

Complementando essas idéias o autor nos diz que:

[Elas] nos têm ensinado a reconhecê-las como pessoas, com suas singularidades e suas peculiaridades, com suas possibilidades de desenvolvimento e com seus desejos de aprender. Provavelmente disponham de uma maneira distinta de adquirir a informação que lhes chega, talvez não saibam dar uma resposta imediata e, inclusive, pode ser que não disponham das estratégias necessárias para controlar sua própria aprendizagem no momento oportuno; mas tudo isso, longe de ser um obstáculo para seu conhecimento e compreensão, tem sido um incentivo que nos permitiu procurar conhecê-las melhor, como identidades únicas e irrepetíveis. [...] São muitíssimo mais que um conjunto de genes, são pessoas que sentem, que querem e que gostam de sentir-se queridas, são pessoas carregadas de emoções, carregadas de vida. E querem o mesmo que querem todos os seres humanos: respeito, carinho e compreensão. Sem dúvida, tristemente, são vistas e avaliadas

mais de um ponto de vista biológico (genético) que social e humano, como pessoas deficientes (LÓPES, 2003, *apud* CARNEIRO, 2008, p. 66-67).

Assim, podemos dizer que as pessoas com deficiência precisam se sentir aceitas, experimentando a agradável sensação de pertencer a um grupo, isto é, poder trocar, partilhar – ações, conquistas, sonhos, descobertas, dificuldades, dúvidas, medos,...

4 APRENDIZAGEM

Logo que a criança nasce, começa a aprender e continua a fazê-lo durante toda sua vida. Com poucos dias, aprende a chamar a sua mãe com seu choro. No fim do primeiro ano, já está familiarizado com muitos objetos que formam seu novo mundo, já adquiriu certo controle sobre suas mãos e pés e, ainda, tornou-se perfeitamente iniciada no processo de aquisição da linguagem falada. Aos cinco ou seis anos, vai para a escola, onde, por meio de aprendizagem dirigida, adquire os hábitos, as habilidades, as informações, os conhecimentos e as atitudes que a sociedade considera essenciais ao bom cidadão.

A aprendizagem é, afinal, um processo fundamental da vida. Todo indivíduo aprende e através da aprendizagem, desenvolve os comportamentos que o possibilitam viver. Todas as atividades e realizações humanas exibem os resultados da aprendizagem. Quando se considera a vida em termos do povo, da comunidade, ou do indivíduo, por todos os lados são encontrados os efeitos da aprendizagem (CAMPOS, 1993, p. 15).

Os primeiros pictogramas denunciam a necessidade do Homem de se comunicar através da língua escrita. No ato mecânico de uma criança, ao rabiscar um papel, em suas primeiras garatujas está presente a necessidade de aprender a ler e escrever, mesmo que seja pelo simples prazer de imitar, pois a aprendizagem está presente desde o início da vida e se prolonga por toda ela.

No período denominado por Piaget (1970) de “sensório motor”, que se estende do nascimento até aproximadamente o final do segundo ano de vida, observa-se o chamado “nascimento da inteligência.”

4.1 PERÍODO DE BEBÊ/OS ANOS PRÉ-ESCOLARES

Imaginem duas crianças: uma recém-nascida e outra com dois anos de idade, ambas com muita “fome” é flagrante a diferença entre esses dois sujeitos, em termos de suas possibilidades da adaptação ao meio. O recém nascido dispõe praticamente de apenas um meio, que é o choro, para obter o que necessita; ao passo que são muito mais variadas os meios de que dispões uma criança de dois anos, pois esta poderá levar a mãe até a cozinha e apontar o que deseja ou, dependendo do caso, poderá fazer uma solicitação verbal ou ainda, como o recém nascido, apenas chorar.

No decorrer dos dois primeiros anos de vida, uma evolução gradual, que passa de atos reflexos, que possuem uma plasticidade restrita. Assim, iniciam-se os comportamentos

complexos, que podem ser variados e modulados em grau muito maior, em função da situação particular (comportamentos inteligentes). A criança passa de uma situação de passividade, em que os estímulos desencadeiam reações em bloco, para uma organização móvel, em que os meios podem ser variados para a consecução de um fim, na qual a criança é, portanto, um ser ativo com maior domínio de suas ações (PIAGET, 1970).

É com mecanismos presentes já no nascimento (ínatos) que a criança vai enfrentar o meio; e este vai também se adaptar às suas necessidades e exigências. Com o tempo, através das interações da criança com o meio (e é por isso que se fala em nascimento da inteligência), haverá cada vez mais possibilidades de modificação dos comportamentos, em função das exigências e solicitações particulares de cada situação. Quando se fala em inteligência, refere-se, exatamente, à possibilidade de variar os meios, as formas de agir, em função da realização de determinados objetivos.

No período de sua vida, a adaptação do bebê dar-se-á, principalmente, através do processo de assimilação (as situações serão enfrentadas com os esquemas que a criança já dispõe), e à medida que vai amadurecendo vão se ampliando as interações com o meio. Cresce em importância o processo de acomodação (seus esquemas e estruturas mudam, para enfrentar uma situação nova) (PIAGET, 1970).

Já nos primeiros meses de vida, a criança torna-se capaz de executar atos inteligentes, no relacionamento com ela mesma e com o mundo que a cerca. Nos dois primeiros anos, se dá, fundamentalmente, através de ações, sensações e percepções. A criança vai conquistar, através dos movimentos, o universo prático que a cerca.

Piaget (1970) verificou que é durante este primeiro período de desenvolvimento que a criança integra as informações oriundas dos vários órgãos sensoriais (por exemplo, passa a olhar para o que ouve, e ouvir o que pega, etc.), que de início funciona isoladamente, e também passa a agir como se o mundo externo fosse um local permanente, em que os objetos existem independentemente da percepção dos mesmos. Através de suas observações, Piaget mostrou que, apesar da “rigidez” e da “previsibilidade”, o reflexo também apresenta variabilidade e sobre o processo de adaptação (assimilação e acomodação). Os reflexos que levam à aprendizagem apresentam circularidade intrínseca (repetem-se várias vezes), o contrário dos outros (como o de Moro). Talvez esta circularidade possa explicar a razão pela qual se desenvolvem em comportamentos motores voluntários.

Examine-se, agora, o caráter de variabilidade e de adaptação mencionado por Piaget, tomando como exemplo o reflexo de sucção, que apresenta variabilidade, porquanto pode ocorrer: quando tocamos os lábios ou a boca, ou as maçãs do rosto do bebê; e sem qualquer

estímulo aparente na região da boca. Quanto ao processo de adaptação, é possível dizer que se dá através de três formas de assimilação, que são: assimilação funcional (ou também repetição cumulativa), assimilação generalizadora e assimilação recongnitiva.

Para Piaget (1970) a assimilação funcional, então, é a “melhor” que ocorre no mecanismo reflexo, pelo fato de ser colocado em prática inúmeras vezes. Por assimilação generalizadora, entendemos a incorporação de situações ou objetos cada vez mais variados ao mecanismo reflexo. A assimilação recongnitiva refere-se ao início de reconhecimento prático e motor dos estímulos, que ocorre quando é acionado um mecanismo de reflexo. Cita-se como exemplo, um bebê que acorda chorando, porque está na hora da mamada. Se, ao invés de dar o seio ao bebê, a mãe der a chupeta, observar-se-á que o bebê poderá sugá-la durante alguns segundos, mas logo depois a rejeitará. Só ficará mais tranquilo e sugará vigorosamente se lhe for oferecido o seio ou a mamadeira. Pode-se dizer que houve assimilação recongnitiva, pois o bebê utilizou de forma discriminada o reflexo de sucção. Como exemplo de hábitos adquiridos relativos à sucção, pode-se citar a sucção sistemática do polegar (chupar o dedo) e a protusão da língua (colocar a língua para fora e passá-la sistematicamente pelos lábios, como se fosse mamar.

Ainda como diz textualmente Piaget (1970), “não existe o instinto de sugar o polegar”. Não há um estímulo que elicie a vontade de chupar o dedo! É por isso que se fala em adaptação adquirida.

No sub-estágio seguinte, pode-se citar como exemplo, o bebê que certo dia puxa acidentalmente uma cordinha, à qual está atada uma série de bichinhos que se movimentam quando a mesma é puxada. A criança observa os bichinhos balançando e passa sistematicamente a puxar a cordinha, repetindo assim “resultado interessante” descoberto por acaso.

Assim, se a criança está num meio rico em termos de estimulação, terá maior oportunidade para descobrir estes “resultados interessantes”, ampliando seu repertório de esquemas; e o inverso ocorre num meio de pequena estimulação.

Entre os oito e doze meses encontram-se as condutas propriamente inteligentes. Isto porque há uma verdadeira dissociação entre meios e fins. A criança é capaz de variar os meios utilizados para atingir um determinado objetivo. Um resultado interessante, como, por exemplo, o balançar de um móbile pendurado em cima de um berço, pode ser atingido de muitas formas; o bebê não vai repetir apenas a ação que deu certo para balançá-lo anteriormente, mas poderá utilizar-se de todos os comportamentos de que dispõe para tal fim.

Durante os doze e dezoito meses, ocorre o que se chama de reação circular terciária: há repetição dos movimentos com variação e graduação, sendo que a repetição visa mais uma compreensão do resultado do que apenas a chegar ao mesmo fim; há busca de novidade. No exemplo citado, se a criança quer que seu carrinho caia na posição “em pé”, “normal”, testa várias maneiras de lançá-lo até obter o resultado desejado.

Observa-se, agora, uma criança com capacidade maior de variar, de graduar, enfim, de ter controle voluntário sobre suas ações. Os processos de assimilação e acomodação estão claramente dissociados, sendo que já ocorre o nítido predomínio deste último processo sobre o primeiro. A criança é capaz de mudar seus comportamentos, seus esquemas e estruturas para enfrentar uma situação nova.

Esta fase (dezoito e vinte quatro meses) pode ser considerada como transição para o período seguinte que é pré-operatório. Torna-se possível imaginar acontecimentos e segui-los até certo ponto mentalmente.

Um exemplo clássico citado no livro “O nascimento da inteligência na criança”, por Piaget (1970) para caracterizar a diferença entre uma criança desta etapa e uma etapa precedente é o da corrente e a caixa de fósforos. A criança é colocada diante da seguinte situação problema: enfiar uma correntinha através de um pequeno orifício dentro de uma caixa de fósforos. A criança de fase precedente conseguirá enfiar a corrente dentro da caixa, após inúmeras tentativas fracassadas. Após uma ou duas tentativas fracassadas, a criança desta fase poderá interrompê-las e então enfiando de uma só vez a bolinha pelo orifício da caixa de fósforos. A diferença entre estas duas crianças estaria segundo Piaget, justamente no momento da interrupção das tentativas. Aí, interpreta Piaget (1970), é como se a criança imaginasse mentalmente a solução do problema e depois colocasse em prática.

Já por volta dos dois aos seis ou sete anos, denominado por Piaget (1970) de “estágio pré-operatório”, a criança vai construindo a capacidade de efetuar operações lógico matemática (seriação classificação). Ela aprende, por exemplo, a colocar objetos do menor para o maior, a separá-los por tamanho, cor, forma etc. Embora a inteligência já seja capaz de empregar símbolos e signos, ainda lhe falta a reversibilidade, ou seja, a capacidade de pensar simultaneamente o estado final de alguma transformação efetuada sobre os objetos (por exemplo, a ausência de conservação da quantidade, quando se passa o líquido de um copo mais largo para outro recipiente mais estreito). Tal reversibilidade será construída nos períodos operatório concreto e formal. A criança torna-se capaz de desenvolver operações concretas de caráter infralógica, tais como as conservações físicas (conservação de quantidade, de massa, de peso, de volume) e a constituição do espaço (conservação de

comprimento, superfície, perímetro, horizontais e verticais). Nos estágios seguintes – operacional concreto (dos sete aos onze anos aproximadamente) e operacional abstrato (doze em diante) – a criança adquire a capacidade de pensar abstratamente, criando teorias e concepções a respeito do mundo que a cerca (PIAGET, 1970).

O autor Piaget sugere que as primeiras experiências de matemática na escola devem estar baseadas na ação da criança, na utilização de material concreto, de modo a favorecer pensamento intuitivo. No seu ponto de vista, o ensino da matemática deve consistir num diálogo entre os conhecimentos informais que a criança adquiriu na vida e as novas tarefas de alteração e formalização com as quais se defronta [...] (GOLBERT, 2002, p. 11).

Para Vygotsky (1988), a aprendizagem sempre inclui relações entre pessoas. A relação do indivíduo com o mundo está sempre mediada pelo outro. Não há como aprender e aprender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fornece significados que permitem pensar o mundo a nossa volta. Vygotsky (1988) defende a idéia de que não há um desenvolvimento pronto e previsto dentro dos seres humanos, que vai se atualizando conforme o tempo passa ou com o recebimento de influencia externa. O desenvolvimento não é pensado, como algo natural, nem mesmo como produto exclusivo da maturação do organismo, mas como processo em que estão presentes maturação do organismo, o controle com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem. E aí aparece o “outro”, como alguém fundamental, pois este outro é quem orienta os indivíduos no processo de apropriação da cultura. Para Vygotsky (1988), o desenvolvimento é um processo que se dá de fora para dentro. É no processo de ensino aprendizagem que ocorre a apropriação da cultura e o consequente desenvolvimento do sujeito.

A aprendizagem da criança inicia-se muito antes de sua entrada na escola, isto porque desde o primeiro dia de vida, ela já está exposta aos elementos da cultura e à presença do outro, que se tornará a medida entre ela e a cultura. A criança vai aprendendo a falar e a gesticular, a nomear objetos, a adquirir informações a respeito do mundo que a rodeia, a manusear objetos da cultura. Ela vai se comportando de acordo com as necessidades e as possibilidades.

A escola surgirá, então, como lugar privilegiado para este desenvolvimento, pois é o espaço em que o contato com a cultura é feito de forma sistemática, intencional e planejada. O desenvolvimento – que só ocorre quando situações de aprendizagem o provocam – tem seu ritmo acelerado no ambiente escolar. O professor e os colegas formam um conjunto de mediadores da cultura, que possibilita um grande avanço no desenvolvimento da criança.

Aspectos importantes no que se refere a aprendizagem, são apontados, tais como:

A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento, que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. O processo de ensino aprendizagem ocorrido na escola propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e a procedimentos metacognitivos, centrais no próprio modo de articulação dos conceitos científicos (CAMPOS, 2008, p. 66).

A criança não possui instrumentos endógenos para o seu desenvolvimento. Os mecanismos de desenvolvimento são dependentes dos processos de aprendizagem, estes sim, responsáveis pela emergência de características psicológicas tipicamente humanas, que transcendem à programação biológica da espécie. O contato e o aprendizado da escrita e das operações matemáticas fornecem a base para o desenvolvimento de processos internos, altamente complexos no pensamento da criança. O aprendizado, quando adequadamente organizado, resulta no desenvolvimento mental, pondo em movimento processos que seriam impossíveis de acontecer. Esses princípios diferenciam-se de visões que pensam o desenvolvimento com um processo já completo, que a viabiliza.

A partir dessas concepções, Vygotsky (1988) construiu o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, referindo-se às potencialidades da criança que podem ser desenvolvidas a partir do ensino sistemático. A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas pela criança, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros. Este conceito é importante porque possibilita delimitação do futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento.

O desenvolvimento intelectual resulta da construção de um equilíbrio progressivo entre assimilação e acomodação, o que propicia o aparecimento de novas estruturas mentais. Isto é, um processo em evolução. No decorrer de sua evolução, a inteligência apresenta formas diversas (estágios) e essas formas vão caracterizando as possibilidades de relação com o meio ambiente. Assim, a criança aprende o mundo de maneira diversa a cada momento de seu desenvolvimento.

A distância entre aquilo que ela (a criança) é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento potencial ou proximal. Neste sentido, o desenvolvimento da criança é visto de forma prospectiva, pois a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não

amadureceram que estão em processo de maturação... Deste modo, pode-se afirmar que o conhecimento adequado do desenvolvimento individual envolve a consideração tanto do nível de desenvolvimento real quanto potencial (REGO, 1995, p.73-74).

Para Wallon (1995), o desenvolvimento da inteligência depende das experiências oferecidas pelo meio do grau de apropriação que o sujeito faz delas. Wallon assinala que o desenvolvimento se dá de forma descontínua, sendo marcado por rupturas e retrocessos. A cada estágio do desenvolvimento infantil, há uma reformulação dos estágios anteriores, ocorrendo também um tipo particular de interação entre o sujeito e o meio.

No primeiro ano de vida, denominado por ele de “estágio impulsivo emocional”, predominam nas crianças as relações emocionais com o ambiente. Trata-se de uma fase de construção do sujeito, em que a atividade cognitiva se acha indiferenciada da atividade afetiva. Nesta fase, vão sendo desenvolvidas as condições sensório motora (olhar, pegar e andar) que permitirão, ao longo do segundo ano de vida, intensificar a exploração sistemática do ambiente.

Aproximadamente entre um a três anos – estágio sensório motor – ocorre uma intensa exploração do mundo físico, em que predominam as relações cognitivas com o meio. A criança desenvolve a inteligência prática e a capacidade de simbolizar. No final do segundo ano, a fala e a conduta representativa (função simbólica) confirmam uma nova relação com o real, que antecipa a inteligência do quadro perceptivo mais imediato. Ou seja, quando pronunciada a palavra “bola”, a criança reconhecerá imediatamente do que se trata, sem que precise mostrar o objeto a ela. Diz-se, então, que ela já adquiriu a capacidade de simbolizar, sem a necessidade de visualizar o objeto ou a situação que está sendo referido.

Na fase seguinte, três aos seis anos aproximadamente, conhecida como personalismo, ocorre a construção da consciência de si, através das interações sociais, dirigindo o interesse da criança para pessoas, predominando, assim, as relações afetivas. Há uma mistura afetiva e pessoal, que refaz, no plano do pensamento, a indiferenciação inicial entre inteligência e afetividade.

Durante o estágio categorial (seis anos), a criança dirige seu interesse para o conhecimento e a conquista do mundo exterior, em função do progresso intelectual que conseguiu conquistar até então. Desta forma, ela imprime às suas relações com o meio uma visibilidade do aspecto cognitivo (WALLON, 1995).

4.2 A CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR/ADOLESCÊNCIA

Já no estágio das Operações Concretas, de sete a onze anos, as operações mentais da criança ocorrem em resposta a objetos e situações reais. A criança usa lógica e raciocínio de modo elementar, mas somente os aplica na manipulação de objetos concretos. É quando a criança consegue refletir sobre o inverso das coisas e fenômenos, e para concluir um raciocínio levam em consideração as relações entre os objetos.

Este estágio é um período de transição entre o pensamento pré-operacional e o pensamento formal. O pensamento deixa de ser dominado pelas percepções e a criança torna-se capaz de resolver problemas que existem ou existiram (são concretos) em sua experiência.

A criança operacional concreta não é egocêntrica em pensamento com são as crianças pré-operacionais. Ela pode assumir o ponto de vista dos outros e sua linguagem é comunicativa e social.

A reversibilidade do pensamento é desenvolvida assim, as duas operações intelectuais importantes que se desenvolvem são a seriação e a classificação, as quais formam a base para o conceito de número.

O pensamento torna-se cada vez mais móvel, mas sua inteligência opera-se somente no concreto (classificar, seriar, numerar) sem poder conceber hipóteses.

A reversibilidade lógica dá mais mobilidade ao pensamento da criança: possibilidade da criança exercer função em pensamento ou interiormente; a atividade da criança torna-se operatória.

Neste estágio de desenvolvimento, que envolve o período de 6 anos até a adolescência, o pensamento não mais consiste de atos representacionais desunidos, sem ordem e consistência, pois tornam-se partes de sistemas de atos relacionados, ou seja, as chamadas operações concretas (CAMPOS, 2008, p.74).

Por fim, o Estágio das Operações Formais, entre onze e quinze anos, no qual as estruturas cognitivas alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento, as crianças passam a pensar em coisas completamente abstratas. Sem necessitar da relação direta com o concreto.

As operações lógicas serão realizadas entre as idéias, expressas numa linguagem qualquer (palavras ou símbolos), sem necessidade de percepção e da manipulação da realidade.

O desenvolvimento é concebido como um fluxo contínuo de modo cumulativo, em que cada etapa é construída sobre etapas anteriores, integrando-se a elas.

Somente depois do desenvolvimento das operações formais, o raciocínio torna-se independente do conteúdo ou independente do concreto. O pensamento formal pode lidar com o possível tão bem quanto o real.

Este estágio requer o exercício das estratégias do pensamento lógico hipotético dedutivo, da análise combinatória e o pensamento que trata com conceitos abstratos. Desta maneira, o adolescente torna-se capaz de analisar o significado de sua própria vida, de questões sociais e valores morais, podendo compreender seu comportamento e das outras pessoas (IBID., p. 76).

Portanto, conclui-se que a criança, em cada faixa etária, raciocina e incorpora as informações de modo peculiar. Nos primeiros dois anos de vida, ela aprende comparando objetos de maneira global e não diferenciada. Pouco a pouco, ela começa a reconhecer as várias características dos objetos (cor, forma, tamanho, etc.). Contudo, não consegue entender alguma coisa quando o que está sendo ensinado não estiver claramente apresentado na situação concreta. A partir dos sete ou oito anos de idade, ela começa a se desligar da situação concreta, conseguindo extrair informações por um processo de abstração.

Essas diferentes formas de aprender devem ser consideradas quando se tenta ensinar e avaliar o desempenho dos alunos. A comunicação com as crianças requer respeito às fantasias e instabilidades do pensamento infantil.

Em se tratando da criança com deficiência mental, Carneiro (2008) nos diz que a criança inicia seu desenvolvimento em um mundo já humanizado, carregado de significados sociais atribuídos pelas gerações que a precedem. É principalmente, a partir das interações na família que ela se constitui, e isso não se dá naturalmente. Daí a importância dos primeiros anos de vida, que devem ser plenos de experiências significativas da apropriação dos valores culturais. No caso de crianças com algum déficit, seja sensorial, motor, neurológico ou qualquer outro que represente uma situação de risco ao desenvolvimento, tais experiências precisam ser intensificadas, garantindo assim a possibilidade de formação psicológicas superiores. A escassez de estimulação significativa compromete o seu desenvolvimento integral. [...] Porém, se diante dessas condições alteradas, possibilitamos a essa pessoa uma “nutrição ambiental” com muito mais estímulos, desafios, acesso aos signos mediadores que permitem a formação de funções superiores, aí é impossível a previsão dos limites e possibilidades.

Assim, a criança com deficiência mental, mais especificamente a com Síndrome de Down não são desprovidas de inteligência.

Se a deficiência for breve, ela é capaz de atingir uma estrutura cognitiva que lhe possibilite realizar operações lógicas de nível concreto, com apoio em objetos. Portanto, consegue operar mentalmente e abstrair, tal como a criança que não é deficiente Citado em Amaro (2006, p. 69).

Piaget se refere à estrutura cognitiva da criança com deficiência mental como uma “construção mental inacabada”, No caso da deficiência leve, a estrutura cognitiva não chega ao estágio das operações formais, ou seja, à construção final – quarto e último estágio das estruturas do conhecimento. Daí a expressão “construção mental inacabada”. Se a criança com deficiência mental leve é capaz de operar mentalmente, embora numa idade posterior a das crianças não-deficientes, ela é também capaz de ser alfabetizada e de ter acesso a outros conhecimentos das sucessivas seriações escolares.

Progressivamente, práticas inovadoras e integradas têm confirmado que, devidamente “trabalhadas”, as crianças com deficiência mental leve podem surpreender. Elas têm, em geral, um perfil de aprendizagem específica com pontos fortes e fracos característicos. Saber dos fatores que facilitam e inibem o aprendizado permite aos professores planejar e levar adiante atividades relevantes e significativas e programas de trabalho. O perfil de aprendizado característico e estilos de aprendizado de uma criança com deficiência mental, junto com suas necessidades individuais e variações do perfil devem, portanto, ser considerados.

5 EDUCAÇÃO ESPECIAL

5.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os indivíduos com deficiência, ao longo dos tempos foram considerados de várias maneiras e sob diferentes enfoques, ou seja, considerados conforme as concepções de homem e de sociedade, valores sociais, morais, religiosos, éticos de cada momento histórico.

A nossa história aponta políticas extremas de exclusão em relação à pessoa com deficiência na sociedade. Cita-se como exemplo disto o que ocorreu em Esparta, na Antiga Grécia, onde a beleza física e o culto ao corpo eram as condições para a participação social. As crianças com deficiências físicas eram colocadas nas montanhas e, em Roma, atiradas ao Rio Tibre. Estes acontecimentos eram vistos como perigo para a comunidade da espécie.

Já na Idade Antiga, estes seres humanos que demonstravam um comportamento diferente foram associados à imagem do diabo, da feitiçaria, da bruxaria e do pecado, sendo novamente afastados do convívio social. Nesse momento, as pessoas com deficiência tinham um comportamento consequente de caráter sobrenatural.

No início do século XIX, ocorreu a tentativa de reabilitação (física, fisiológica e psíquica) da criança com deficiência, com o objetivo de integrá-la à sociedade num processo de socialização concebido para eliminar características negativas, reais ou imaginárias. A igreja pregava a existência do pecado, do bem e do mal. Assim, este processo de reabilitação assumia formas estranhas, como práticas exorcistas.

Ainda no mesmo século, médicos e outros profissionais das ciências dedicavam-se ao estudo da deficiência. A medicina, então, passa a conquistar espaço no estudo das deficiências. A mudança resumiu-se à descobertas de patologias e, assim, as pessoas com deficiência continuavam isoladas em instituições como asilos e hospitais, porém, agora com o objetivo de tratamento médico.

Assim, até o início do século XX, a deficiência estava associada à incapacidade, e não havia nenhuma tendência em mudar este quadro. O abandono e a eliminação das pessoas eram atitudes normais nesta época.

Reforçando essas ideias,...

As duas guerras mundiais que marcaram o século XX produziram um enorme contingente de mutilados em batalhas que, além das deficiências físicas, apresentavam problemas emocionais e de readaptação social. Essa situação, paradoxalmente, estimulou o desenvolvimento científico das práticas de reabilitação, bem como o movimento em defesa dos direitos de minorias.

Com a intensificação desses movimentos de defesa de direitos, já agora e felizmente organizados e dirigidos pelas próprias pessoas em situação de deficiência que vão assumindo a voz e a vez de falarem por si mesmas, sem a intermediação de um outro que as silenciava, ainda que em busca do atendimento de suas necessidades e da melhoria de qualidade de vida. Estamos evoluindo das práticas de falar por elas, para a de falar junto com elas e, progressivamente, de mais ouvi-las, aprendendo sobre suas necessidades e expectativas (CARVALHO, 2008, p. 32).

Com todos os avanços a que chegamos e apesar de denunciarmos os preconceitos, eles ainda existem, marcando as pessoas de fora, tal como elas se sentem marcadas por dentro. Ainda convivemos com a noção da diferença em relação aos padrões da normalidade que se traduzem com desvios, estigmas e estereótipos.

Corroborando com essas ideias, Tezzari (2002) em sua dissertação de mestrado ressalta que é possível a partir dos registros existentes, saber como as pessoas portadoras de deficiência e suas problemáticas vêm sendo consideradas, ao longo do tempo. Além do significado atribuído ao sujeito e a sua condição, pode-se identificar o tipo de prática de atendimento que é característico de cada sociedade.

Sabemos que em Esparta, por exemplo, crianças portadoras de deficiência eram consideradas sub-humanas. Na medida em que se enquadravam no ideal atlético da época, sua eliminação ou abandono eram reputados totalmente legítimos.

A partir da expansão do Cristianismo pela Europa, os sujeitos portadores de deficiência eram considerados “pessoas” e, também, dotados de alma. Com isso, não era aceitável eliminá-los ou abandoná-los, na medida em que contrariava a doutrina cristã.

Pessotti (*apud* TEZZARI, 2002) ilustra essa situação com o exemplo de Nicolau, bispo de Myra, que já no século IV ficou conhecido por acolher e alimentar crianças deficientes abandonadas.

A partir da sociedade grega, onde o atendimento às necessidades básicas era garantido pelos escravos, o homem (livre) pode pensar de forma sistematizada, aparecendo então, corpos teóricos, modelos e paradigmas que têm caracterizado a evolução do pensamento ocidental. Um desses paradigmas é o ateniense. A divisão existente na sociedade entre escravos e homens livres é transportada para o nível micro: mente (livres) e corpo (escravo), sendo a primeira, a parte digna e capaz de governar o conjunto se/sociedade (BIANCHETTI, 1995, *apud* TEZZARI, 2002, p. 9).

Na Idade Média, mantém-se uma cisão paradigmática assumida na teologia, passando a dicotomia a ser corpo e alma. Assim, para o moralismo cristão, a deficiência é associada ao pecado e, em consequência, o deficiente, que não mais pode ser exposto, passa a ser estigmatizado. Essa ideia foi tomando força no decorrer da Idade Média e justificou o

tratamento impingindo a milhares de pessoas. O tipo de diferença que caracterizava o sujeito iria determinar seu destino: poderia ser o abandono ou o julgamento e condenação à fogueira.

Bianchetti (op. cit.) acrescenta outra forma da Igreja explicar a existência de pessoas portadoras de deficiência: estas seriam instrumentos de Deus que chamariam a atenção dos homens, dando-lhes a possibilidade de fazerem caridade e, em consequência, os meios de salvação para esses mesmos homens.

Assim, observamos que as pessoas portadoras de deficiência tiveram uma importante mudança no seu *status* a partir da difusão das ideias do cristianismo. Porém, essa mudança não foi simplesmente ascendente e linear. Ela foi permeada por concepções e atitudes paradoxais, que oscilam entre a aceitação caritativa, o repúdio e a eliminação, as quais continuaram marcando profundamente a vida dos sujeitos que apresentavam algum tipo de deficiência.

A história da educação escolar mostra que nunca houve uma escola, de fato, para todos, isto é, uma escola que recebesse todas as crianças, sem exceção alguma. As escolas sempre se serviram de algum tipo de seleção. Todas elas foram, cada uma à sua maneira, escolas especiais, isto é, escolas para crianças selecionadas. As escolas de filosofia na Antiguidade, os mosteiros da Idade Média, as escolas burguesas da Renascença, todas foram escolas especiais para crianças especiais, selecionadas. Neste sentido, hoje as melhores escolas particulares em nosso país são escolas especiais, que acolhem não todas as crianças, porém apenas algumas delas (obviamente, aquelas cujas famílias têm condições financeiras privilegiadas para bancar seus estudos) (BEYER, 2006, p. 12-14).

Assim, uma escola para todos nunca existiu. A escola inclusiva ou a escola com uma proposta de inclusão escolar tem se proposto (ao menos paradigmaticamente) a atender todas as crianças, sem qualquer exceção. Neste sentido, não determina distinções de espécie alguma, no que tange às características diversificadas de aprendizagem de seus alunos (BEYER, 2006).

E as crianças com deficiência onde estavam durante todo esse tempo?

Há pouco mais de 100 anos foi introduzida nos países europeus (no Brasil, décadas depois) a lei da obrigatoriedade escolar. Esta lei valia, em princípio, para todas as crianças. Porém, crianças com deficiência física e mental não tinham nem a obrigatoriedade, nem o direito de frequentar uma escola pública. As crianças com deficiência eram consideradas como sem “prontidão para escola” e “não educáveis”. A escola regular não se ocupou delas. Elas não poderiam frequentar a escola pública. Deveriam ficar em casa ou em instituições

especiais. A assim denominada escola pública não era uma escola para todas as crianças! (BEYER, 2006).

Somente com o surgimento das escolas especiais, as crianças com deficiência obtiveram a chance de poder frequentar, finalmente, uma escola. Este foi na verdade o grande mérito das escolas especiais, isto é, elas se constituíram nas primeiras escolas que atenderam alunos com deficiência. As escolas especiais, portanto, não eram como algumas pessoas pensam, escolas “segregadoras”, pelo contrário, integraram pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar. [...] (BEYER, 2006).

Nos últimos 40 anos, podemos observar novas tendências na educação especial. Tendo iniciado nos países escandinavos, particularmente na Dinamarca e, sendo seguido pela Itália e pelos Estados Unidos, o modelo de integração escolar de alunos com deficiência no sistema regular de ensino passou a ser adotado também em outros países. [...] A partir da década de 70, esta ênfase passou por alterações significativas, de um conceito de *mainstreaming* ou sistema escolar de “cascatas”, em que a integração do aluno se dava em níveis graduados, conforme suas possibilidades de manter-se num sistema escolar menos segregado, para uma idéia mais radical de adaptação das escolas regulares, para atender todos os alunos com necessidades especiais, independente do tipo e grau de deficiência. Nascia desta maneira a concepção da educação especial (BEYER, 2006, p. 26).

A partir desse breve histórico referente à educação especial, pode-se dizer que a vida se renova constantemente e, nessa renovação ocorrem as mudanças, os retrocessos e os avanços.

Porém, estas mudanças, sendo radicais ou não, são cercadas de incertezas, de medos e de muita vontade de encontrar novas maneiras de ver o problema, para que se tenha sustentação para a realização da mudança.

Nesse sentido, a inclusão pressupõe mudança de velhas práticas. Mudança supõe novas formas de pensar e, ao mesmo tempo, de organizar a realidade.

A inclusão é o resultado de um processo de acumulação de necessidades históricas e, este acúmulo de necessidades resulta nas transformações que vêm ocorrendo na sociedade.

6 A SALA DE AULA: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO OU SOMENTE SOCIALIZAÇÃO?

Este capítulo reúne os dados coletados em entrevista e os dados coletados em sala de aula referentes ao tema pesquisado que é o de identificar os significados atribuídos pelos educadores ao processo de inclusão, reconhecer aspectos envolvidos na aprendizagem e analisar as relações pedagógicas vivenciadas por alunos com diagnóstico de deficiência mental no contexto da sala de aula do ensino regular.

Para investigar as relações pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar em questão, optei por observar e registrar as ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras focalizando: fatos relacionados ao cotidiano escolar, assim como informações complementares sobre os sujeitos envolvidos, e percepções e atividades dos protagonistas.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de cunho qualitativo, tendo como base a explicação minuciosa, a ação de analisar e por fim tirar conclusões das informações recolhidas durante a mesma, procurando entendê-las em sua totalidade.

O Campo de pesquisa foi uma escola pública estadual e os sujeitos, oito docentes que atuavam no Ensino Fundamental, sendo duas nas Séries Iniciais e seis nas Séries Finais e três discentes com o diagnóstico de deficiência mental incluídos em sala de aula do ensino regular.

Duas frequentam as Séries Iniciais (segundo ano e quarta série) e outra aluna que também faz parte de pesquisa frequenta a sexta série do Ensino Fundamental.

Como instrumento de coleta foi utilizado a observação direta e a entrevista semi-estruturada.

O tratamento dos dados se deu por meio da análise qualitativa. O foco principal da análise deteve-se na dinâmica cotidiana e no manejo da turma pelas professoras regentes com atenção às adaptações curriculares, recursos pedagógicos e metodologia adotada para favorecer o processo ensino-aprendizagem desses alunos.

6.1 CONHECENDO O ESPAÇO DA SALA DE AULA

Uma das turmas do segundo ano do Ensino Fundamental é composta de vinte e dois alunos, sendo nove meninos e treze meninas. Suas idades variam entre sete e nove anos.

A sala de aula é bastante arejada e com claridade adequada. As classes da sala, normalmente, encontram-se dispostas aos pares. As paredes são pintadas da cor verde água. Na frente está o quadro verde, cartazes contendo o alfabeto. Ao fundo, temos um mural onde

ficam fixados os trabalhos realizados pelos alunos e armário contendo jogos e livros de literatura infantil. Também há um livre onde os alunos costumam ler após terminar suas atividades. É um ambiente aconchegante e agradável.

É neste ambiente que está incluída Beatriz². Beatriz tem nove anos com diagnóstico de síndrome de Down.

Beatriz vivenciou uma história de idas e vindas entre escola comum e a escola particular. Durante a Educação Infantil também frequentou a APAE. É importante destacar que a mesma apresenta uma boa interação com o grupo e a professora, tanto que a professora a acompanha desde o primeiro ano.

Mesmo a professora já acompanhando a menina, sente-se incapaz por não apresentar qualificação e compreensão em relação à síndrome como deixou claro em sua fala.

O processo de inclusão leva o professor a pensar que ele, que sempre educou daquela maneira, tem que repensar sua prática e pedagogia, e isso é um processo que causa desconforto.

Como diz Carvalho (2006) estes insistem em dizer que sua formação inicial não contemplou aspectos referentes às necessidades especiais de seus alunos. Na verdade foram capacitadas para trabalhar com homogeneidade, o que lhes gera inúmeras resistências frente às diferenças mais acentuadas de alguns.

Atualmente Beatriz apresenta dificuldade no aspecto cognitivo, tanto na área da linguagem, quanto do raciocínio lógico-matemático.

Demonstrou avanços tais como: recorte obedecendo a limites, colagem, pintura, traçado e reconhecimento de algumas letras do alfabeto, realização de contagem até dez, mas não associando número a quantidade. Tem prestado atenção nas histórias contadas, representando-as através de desenhos.

Apresenta dificuldade de manifestar-se oralmente perante o grupo e manter-se atenta por um longo período em determinadas situações.

Beatriz não realiza as tarefas sem o auxílio e com iniciativa própria. A professora ressalta a todo o momento que existe dificuldade em dar atendimento individualizado durante toda a aula à menina, pois precisa atender aos outros que também necessitam de ajuda.

O professor não pode ser confundido com um educador particular, mas precisa adotar um conteúdo programático que possa ser passado para todos e que tenha a flexibilidade de se adequar à individualidade de cada um.

² Nome fictício utilizado para preservar a identidade da criança.

Beyer (2006) afirma que todas as crianças não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência são especiais. Por isto, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades.

Durante as observações na sala de aula que foram feitos através de registros em diário de campo pude observar que a professora solicita a participação dos alunos, mas a menina Beatriz nega-se a participar na maioria das vezes. A professora sente-se frustrada por não saber lidar com a situação e acaba por oferecer outros tipos de atividades que possam “entreter” a aluna por muito tempo, atividades como: pintura, recorte, colagem entre outras, muitas vezes fora do contexto trabalhado com o restante da turma.

Vejo que a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais ainda se constitui num conceito não muito claro para os educadores em geral, pois há concepções contraditórias a seu respeito e falta de preparo profissional.

Acreditam que há muito pouco a se fazer pelo aluno incluído, portanto, percebe-se que muito ainda necessita ser empreendido em termos de formação, para que o processo inclusivo se desenvolva de maneira a trazer benefícios reais aos educandos que apresentam necessidades especiais. Conforme Carvalho (2006), nossa realidade tem se mostrado contraditória a esse respeito, porque, ao lado de muitos educadores que se mostram receptivos e interessados na presença de alunos com deficiência em suas salas, há os que a temem, outros a toleram e muitos que a rejeitam. Os que toleram, em geral, cumprem ordens superiores e transformam a presença do aluno com deficiência em algo penoso, “impossível” de resolver e acaba deixando entregue a própria sorte, talvez mais segregado e excluído na turma do ensino regular do que se estivesse em classes ou escolas especiais.

Já a turma da quarta série conta com vinte e um alunos, em idades entre nove e dez anos.

A sala tem suas paredes brancas, porém decoradas de cartazes coloridos e criativos com trabalhos e desenhos dos alunos. Estes deixam a sala de aula com aparência alegre e acolhedora.

A turma é bastante dinâmica, criativa e participativa, mostrando-se envolvida e atenta às atividades propostas.

É neste ambiente que está inserida a menina Maria*³. Maria tem dez anos com diagnóstico de Síndrome de Down.

³ Nome fictício utilizado para preservar a identidade da criança.

Maria apresenta em seu histórico escolar passagem pela APAE, onde frequentou a turma de Educação Infantil.

Maria foi matriculada em uma escola regular a partir da primeira série na instituição que estuda até hoje.

Um ponto importante a ser ressaltado é que a aluna acompanha a sua turma atual desde a segunda série, favorecendo assim uma boa interação com seus pares.

Observou-se que a aluna Maria possui certo grau de autonomia pelo fato de sentir que as pessoas ao redor (contexto familiar) acreditam em seu potencial, favorecendo assim um desenvolvimento saudável de sua identidade.

Maria é bem atenta aos fatos que ocorrem ao seu redor, mostrando-se estimulada e ativa. Razoável tolerância a frustrações.

Sua linguagem vem sendo trabalhada e está mais compreensível. Obteve avanço no seu processo de aprendizagem, como memória, organização, consegue resolver problemas e faz cálculos simples com as quatro operações. Na área da linguagem lê e interpreta textos com ordens simples.

Durante as observações pude constatar que a imagem que a professora possui de Maria não é tão diferente daquela que tem relação aos outros alunos da sala, demonstrando um olhar positivo, ao reconhecer que todos os seus alunos podem apresentar dificuldades ao longo do processo ensino-aprendizagem. Na realização das atividades Maria realiza as mesmas tarefas dadas aos demais colegas sem sofrer qualquer adaptação quanto aos conteúdos desenvolvidos na série. E se apresenta dificuldades em realizar os colegas mostram-se dispostos em ajudá-la. Quanto ao professor, demonstra em sua prática pedagógica uma postura profissional flexível e aberta, evidenciando que, em sua aula os alunos vivenciam os conteúdos desenvolvidos de forma participativa.

Acredito que independente das dificuldades advindas de sua deficiência, todo o aluno pode a seu modo em seu tempo se beneficiar de programas educacionais. Ele precisa apenas que lhe sejam oferecidas oportunidades adequadas para desenvolver seu potencial de aprendizagem e, conseqüentemente se integrar.

Nesse sentido o professor tem papel essencial, pois cabe a ele fazer a medição entre os conteúdos curriculares e o aluno. Segundo Vygotsky (2008) o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Ainda sobre isso Carvalho (2006) nos diz que educadores que se identificam como profissionais da aprendizagem transformam suas salas de aula em espaços prazerosos onde,

tanto eles como os alunos, são cúmplices de uma aventura que é o aprender, aprender a aprender e o aprender a pensar. Neste caso, o “clima” das atividades propicia ações comunicativas entre os alunos e entre esses e seus professores.

A sexta série conta com vinte e quatro alunos, em idades entre dez e quinze anos.

A sala de aula é composta apenas por classes, quadro verde e cortinas. Proporcionando assim ambiente pouco estimulante para os alunos. A classe é organizada de forma tradicional, ou seja, um atrás do outro, às vezes (esporadicamente) em duplas ou pequenos grupos. Essa disposição dificulta a interação entre eles e não favorece o diálogo.

Observei ações e práticas desenvolvidas pelos professores e o que se vê é que a maioria dos professores ainda continua empregando em suas salas de aula a velha maneira como foram ensinados, afastando o aluno de ser o construtor de saber.

As atividades são pouco atraentes e repetitivas, como: exercícios no caderno, cópias, contas, provas... Utilizam basicamente o quadro, o livro didático e folhas de exercícios.

A menina em questão é Júlia⁴ (quinze anos) com o diagnóstico de deficiência mental (QI 52), com um resultado deficitário nas áreas verbal e execução.

Júlia realizou grandes conquistas no decorrer de sua vida escolar. Apesar de demonstrar um crescimento é necessário que suas defasagens dentro do processo de aprendizagem sejam revistas ao longo de cada ano.

Júlia tem um bom potencial para aprendizagem, que só será possível de desenvolver se as atividades em sala de aula estiverem adaptadas as suas possibilidades.

Porém no dia-a-dia das relações entre professor e alunos parece existir dois mundos opostos: o de professor, com seu conteúdo, seu discurso e o dos alunos com sua dinâmica própria. Os dois mundos às vezes, se unem, se cruzam, mas na maioria das vezes, permanecem separados.

Durante as observações pude perceber que os professores raramente manifestam interação com os alunos com deficiência.

No entanto recorro a seguir um episódio ocorrido na aula de Ciências em que analisei uma ação realizada pela professora ao dirigir-se a aluna Julia.

Episódio 1:

A professora estava passando atividades de Ciências, relativas aos reinos da Natureza. Enquanto passava as atividades, ora e outra fazia perguntas relacionadas ao conteúdo abordado, completando assim, as frases oralmente com os alunos. Num desses momentos dirige-se a aluna Júlia e pergunta: Júlia, o gatinho pertence a qual Reino da Natureza?

⁴ Nome fictício utilizado para preservar a identidade da criança.

Neste episódio observa-se que a professora quis inserir a aluna nas ações pedagógicas produzidas por ela para promover a compreensão e a aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos. Mas acredito que esse fato se deu por eu estar presente, pois não é comum entre os professores.

O processo educacional voltado para as pessoas com diagnóstico de deficiência mental deveria ser pensado numa perspectiva ampla, ou seja, tendo em vista a preparação para a vida na família, na escola e no mundo.

Mas para isso é necessário superar a mesmice pedagógica. Atividades artificiais, repetitivas e desprovidas de qualquer significado devem ser substituídas por um ambiente rico em linguagem e em desafios ao pensamento da criança: em um espaço de produção, onde cada um dá sua contribuição para a construção do conhecimento significativo. De acordo com Carvalho (2006) dentre as inúmeras mudanças que, se espera, sejam adotadas para a remoção das barreiras para a aprendizagem em sala de aula, a preleção (aula expositiva, centrada no educador) deverá ser substituída por estratégias mais participativas, como os trabalhos em grupo, favorecedores das trocas de experiências e da cooperação entre seus integrantes. Ainda Carvalho (2006) afirma que em síntese, para se ensinar a turma toda, a sugestão é propor atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos, pois tudo o que essas atividades propõem podem ser disposto, segundo as possibilidades e interesses dos aprendizes.

6.2 PENSANDO A INCLUSÃO ATRAVÉS DO OLHAR DO PROFESSOR

Nas falas transcritas observa-se uma “explosão” de sentimentos como: impotência, o medo, o pânico diante de uma situação nova. O medo tem reação ao sentimento de despreparo.

Praticamente todas, expressaram grande receio ao saber que teriam um aluno especial em suas salas, especialmente, porque relataram que nenhuma delas teve preparo adequado para tal função e dessa forma, não saberiam como conduzir o aprendizado e promover o desenvolvimento dos alunos.

O argumento mais recorrente presente nas falas do grupo é a necessidade que as professoras têm de obter subsídios, técnica e prática de como trabalhar em todos os aspectos, com alunos portadores de necessidades especiais. Demonstraram-se carentes de tal

competência e manifestam o desejo de terem apoio para enfrentar o desafio de educar tais alunos.

A maioria dos professores crê que só a socialização é atendida com o processo de inclusão, pois acredita que o tratamento dos alunos fica menosprezado, o aluno não consegue desenvolver, nem evoluir na aprendizagem.

Em suas falas destacam que esses alunos necessitam de um trabalho praticamente individualizado, uma atenção maior. Sendo assim, a aprendizagem se torna difícil, não sabem como “fazê-lo aprender”.

Isso tudo os leva ao desgaste emocional que desencadeia o desencanto, a falta de envolvimento com a educação.

Essas idéias estão intrínsecas nos trechos selecionados das falas dos professores entrevistados. Os dados apontam os seguintes resultados aqui descritos de forma mais detalhada.

Quanto à capacitação teórica e prática todos os professores, sem exceção relataram a necessidade da preparação dos mesmos. Todos colocaram que é preciso haver formação específica dentro de cada área conforme as necessidades: noção básica de LIBRAS, Braille, deficiência mental, psicologia, formação inclusiva e políticas públicas.

Penso que é necessário que ocorra a devida preparação (do próprio aluno com deficiência, de seus colegas e professores, dos pais, de funcionários, etc.), pois a verdadeira “interação” não faz apenas de atos legais, não pode ser imposta. Ela é conquistada, nas ações e relações do indivíduo com seus pares. Segundo Beyer (2006) quanto à formação de professores, os cursos de formação (inicial e continuada), as políticas educacionais e a organização das próprias escolas deveriam dedicar um espaço privilegiado à reflexão em torno da educação inclusiva. As políticas da educação inclusiva devem partir da base, isto é, da escola, da sua organização, do seu corpo docente e da comunidade escolar. Caso contrário, a educação inclusiva além de restringir-se a mera vontade política (tecnocrática?), poderá provocar frustrações nos profissionais envolvidos e na comunidade escolar (pais, alunos, professor, etc.), e uma conseqüente indisposição para continuidade do processo.

Uma das entrevistas afirma que:

Entrevistada 4

Como professores não estamos preparados para alunos diferentes em sala de aula, falta conhecimento para tal. Despreparo em como atendê-los, não como pessoas, mas sim como ensiná-los. Penso que não é inclusão e sim exclusão desses alunos, pois não estamos prontos para recebê-los.

Em relação à resistência quanto à inclusão os oito professores dizem não concordar com a inclusão, pois se sentem impotentes frente a essa clientela (alunos com diagnóstico de deficiência mental). A falta de preparo é o maior obstáculo, pois relataram que é preciso conhecer as necessidades especiais dos alunos para saber como agir com eles. É necessário apoio, curso específico.

É possível observar que a capacitação torna-se o principal entrave para inclusão, soa como desculpa no sentido de desenvolver atitudes que respeitem a singularidade desses alunos. Para a inclusão se efetivar na escola, além de professores qualificados, é preciso ocorrer uma mudança de atitude dos educadores. Sobre isso Carvalho (2006) nos diz que a formação inicial de nossos professores precisa ser repensada, seja em nível de segundo grau seja em nível superior, para que possamos encontrar soluções compatíveis com a urgente necessidade de melhorarmos as respostas educativas de nossas escolas, para todos.

Outra entrevista fala que:

Entrevistada 3

As principais resistências para a inclusão, das pessoas com necessidades especiais nas escolas regulares é a falta de preparo da comunidade escolar para recebê-los. Percebo também o medo do desconhecido associado à falta de informação e preparação dos educadores.

Como educadora sinto-me frustrada por não conseguir dar um atendimento melhor para os alunos com necessidades especiais.

No que diz respeito ao planejamento duas dizem procurar ajuda dos profissionais especializados que a escola proporciona, procurando adaptar-se dentro das dificuldades apresentadas e incluí-los. Duas realizam o planejamento de forma normal, sem alterações. Quatro preparam as atividades de aprendizagem igual para toda a turma e na medida do possível orientam os alunos com necessidades especiais de forma diferenciada de acordo com suas limitações e, também respeitando o tempo necessário para a construção de sua aprendizagem.

Deve-se pensar a Educação Inclusiva como uma possibilidade de construção de uma sala de aula melhor, na qual alunos e professores sintam-se motivados a aprender juntos e respeitados nas suas individualidades. Assim destaca Beyer (2006) pode-se pensar na formulação do currículo para os alunos com necessidades educacionais especiais numa base comum aos demais alunos, já que o princípio da educação inclusiva é não alijar ninguém das condições gerais de progressão escolar. O currículo não sofre alteração fundamental, porém as características de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais são, sem dúvida, levadas em conta.

Observamos a seguir a fala da entrevistada 7:

Entrevistada 7

Faço meu planejamento de forma normal e tento adaptar às necessidades do educando especial, tento facilitar, lhe dar mais explicações e lhe cobrar as atividades de forma diferenciada, dentro da sua capacidade.

Em se tratando de avaliação seis dizem que os educandos com necessidades especiais são avaliados de forma especial. A princípio são dados a eles os mesmos trabalhos e provas que aplicam aos demais alunos para avaliar até onde eles conseguem realizá-las, mas a nota é diferenciada dos demais alunos. É avaliado o esforço, empenho, dedicação e as conquistas obtidas no transcorrer do processo de construção da aprendizagem respeitando as limitações de cada um deles.

Nesse sentido a avaliação deve representar para toda criança a oportunidade de um salto qualitativo em sua aprendizagem e em seu desenvolvimento. Para Carvalho (2006) importante é observar o aluno ao longo de seus processos interativos, nas diferentes situações que a escola propicia, em vez de, somente, proceder aos registros em situações formais de avaliação e com o uso de instrumentos padronizados.

A entrevistada 3 ressalta que:

Entrevistada 3

Procuro valorizar todas as habilidades e saberes, que os alunos com necessidades especiais demonstram no transcorrer do processo de construção de sua aprendizagem.

Quanto ao apoio recebido na instituição todas disseram receber apoio somente dos profissionais que atuam na Sala de Recursos DM e Sala de Recursos DV, e que este apoio é fundamental para o bom andamento do trabalho.

O atendimento educacional oferecido pela Sala de Recursos vem de encontro às necessidades do ensino regular, visando facilitar o processo ensino-aprendizagem do portador de necessidades especiais, atendimento subsidiado por uma metodologia específica para a apropriação do conhecimento, integrando ao seu contexto, mediante a utilização de um amplo repertório de recursos e/ou instrumentos adaptados, que possibilita aos alunos apropriarem-se do conhecimento de maneira cada vez mais elaborada. Sobre a Sala de Recursos Carvalho (2008) diz que não devem ser confundidas com classes especiais e sim consideradas como

espaços pedagógicos que darão suporte aos alunos e aos seus professores para a remoção de barreiras para a aprendizagem.

E quanto aos sentimentos que esta experiência de inclusão proporciona, quatro sentem-se frustradas por vários motivos, umas dizem que os alunos estão saindo despreparados para viver neste mundo louco, outras por falta de condições de realizar um trabalho melhor diante das próprias limitações e ainda porque o trabalho envolve muitas outras coisas como: família, recursos, capacitação, etc.

Uma diz se sentir mais frustrada do que satisfeita, pois sente que é a inclusão da exclusão. Duas nem satisfeitas nem frustradas, pois as conquistas são lentas. Uma relata que em muitos momentos se sente frustrada por não ter o conhecimento necessário para promover uma educação inclusiva realmente eficaz e de qualidade, no entanto em outros momentos sente-se feliz por fazer a diferença na vida dos educandos com necessidades especiais ajudando a promover a aceitação da diversidade de forma natural.

Refletir sobre a integração de alunos com diagnóstico de deficiência mental exige necessariamente repensar o sentido atribuído à educação. Pressupõe atualizar nossas concepções e dar um novo significado aos propósitos educacionais, compreendendo a complexidade e amplitude que envolve o processo de construção de cada indivíduo, seja ou não deficiente.

Não podemos perder de vista que a condição de professor de educação especial não elimina ou exclui a condição básica de professor. Na verdade, o especial da educação especial está muito menos nas características dos alunos e muito mais na diversidade das ofertas educativas que as escolas devem dispor para todos, por direito de cidadania. Especiais devem ser considerados todos os alunos, reconhecidos em suas individualidades, o que significa que todo o professor, como profissional da aprendizagem que é, deve ser especialista no aluno, enquanto ser que evolui que constrói conhecimentos, que tem sentimentos e desejos e que traz para a escola sua bagagem de experiências de vida e de informações (CARVALHO, 2006, p. 168).

Sendo assim, o professor tem o papel fundamental, enquanto facilitador da aprendizagem, levando em consideração as diferenças individuais e proporcionando atividades motivadoras que façam do ensino uma grande façanha conquistada dia-a-dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação das pessoas com necessidades educativas especiais tem sido marcada historicamente, por práticas dissociadas da educação geral e é, muitas vezes, tratada como apêndice desta, com caráter assistencialista e excludente.

Tais práticas procuram adequar comportamentos aos padrões socialmente esperados, deixando a construção do conhecimento e a aprendizagem num plano longínquo, quando não impossível.

O estudo aqui desenvolvido se propôs a analisar as relações pedagógicas que atendem alunos com diagnóstico de deficiência mental assim como o olhar dos educadores ao processo de inclusão desses alunos ao contexto de sala de aula do Ensino Regular.

Após estudo realizado, pode-se concluir que a maioria das professoras apresenta formação deficitária, sentem-se despreparadas para tal “empreitada”, muitas não têm domínio de como o aluno se desenvolve, de como se dá o processo de ensino aprendizagem, de práticas que contemplem a diversidade e o respeito às diferenças.

As observações indicaram ainda que o processo de inclusão se restringia, muitas vezes, a presença física dos alunos com diagnóstico de deficiência mental em sala de aula, o que dificulta as interações sociais e atividades cooperativas nas situações de ensino aprendizagem.

Através dos resultados obtidos, verificou-se também que a intervenção das professoras não adotava metodologia ou estratégias para favorecer o processo de inclusão. As professoras admitiram, ainda, uma formação falha que dificulta o planejamento e execução de uma prática realmente inclusiva.

A dificuldade da escola em lidar com as interações na diversidade emperra o êxito da inclusão educacional. No caso apresentado, constata-se o quanto no entorno escolar, os professores não estão preparados teoricamente para o trabalho com o diferente, o desconhecimento das especificidades dos alunos com diagnóstico de deficiência mental resulta na aplicação deficitária de práticas inclusivistas.

Os dados encontrados refletem e reforçam o quanto a educação de alunos com necessidades educativas especiais é algo complexo, onde esta representa a diversidade da vida humana, os diferentes tipos de inteligência, a riqueza de variadas habilidades.

As escolas não estão preparadas e os professores, na sua maioria, não estão capacitados para atender a diversidade na sala de aula. O ambiente cognitivo das escolas não está preparado para o ensino de pessoas com deficiência mental integradas às ditas normais.

Não é a criança que precisa estar preparada, mas sim a escola. O sucesso da inclusão depende de muito preparo da escola e não do aluno. O pouco preparo dos professores para atender as crianças com necessidades educativas especiais ou o pouco apoio dado a esses profissionais fazem com que, em alguns casos, o direito de estudar, seja exercido pela metade. Muitos ainda acham que a escola, para quem tem necessidades especiais é um espaço só de integração.

Cada deficiência requer estratégias e materiais específicos e diversificados, porém, é preciso reconhecer que cada um aprende de uma forma e num determinado ritmo próprio. É necessário utilizar estratégias e metodologias de ensino, assim como materiais didáticos e pedagógicos gerados de acordo com as necessidades de cada um. Todos têm condições de aprendizagem e desenvolvimento, mas elas precisam ser possibilitadas, tendo o aluno necessidades especiais ou não. Então, compete ao professor desenvolver métodos de ensino que tornem capaz a aprendizagem dos alunos. Mas esse profissional apenas terá condições de levar adiante seu trabalho de forma eficaz, se estiver apto para tal função.

Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educativas especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola, o suporte necessário a sua ação pedagógica.

Sabe-se que, ainda há muito que fazer, pensar, pesquisar, discutir e debater sobre esse assunto, que por si só, é tão complexo.

As possibilidades não se esgotam com esta pesquisa, tão pouco se considera encerrada as discussões sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina P. I. (orgs.). **Temas em Educação Especial: deficiências sensoriais e deficiência mental**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin; Brasília, Distrito Federal: CAPES – PROEST, 2008.

AMARO, Deigles Giacamelli. **Educação Inclusiva, Aprendizagem e Cotidiano Escolar**. Publicado por Casa do Psicólogo, 2006 – ISBN 8573964677/9788573964677.

AQUINO, Ruth. O desafio de inclusão das crianças com Síndrome de Down. **Revista Época**. Nº435. Editora Globo, set. 2006.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIA MENTAL. **Retardo Mental: Definições, Classificação e Sistema de Apoio**. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BITTENCOURT, M. L.; PEREIRA, O. S. Novo conceito de retardo mental. **Revista Pestalozzi**, nº. 26, p. 22, 1993.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da Aprendizagem**. 35. ed. Porto Alegre: Vozes, 1993

_____. **Psicologia da Aprendizagem**. 33. ed. Porto Alegre: Vozes, 2008.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Adultos com Síndrome de Down: A deficiência mental como produção social**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

_____. A Deficiência Mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BEYER, Hugo Otto... [et al.]. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. **Alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais nas redes públicas de ensino regular: integração ou exclusão?** Florianópolis: 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**/Rosita Edler Carvalho. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. (2003) “Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: Sistema

2002.” *Temas em Psicologia da SSP*, 2(11), pp. 147 – 156. Brasília. Disponível em: <http://www.sbponline.org.br/revista2/vol11n2/art07.t.htm>. Acesso em: 23 mar. 2007.

COOL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (cols). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DEFICIÊNCIA MENTAL: uma nova classificação. Disponível em: <http://www.entreamigos.com.br>. Acesso em 19 mar. 2009.

DEFICIÊNCIA MENTAL: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. Disponível em: <http://www.entreamigos.com.br>. Acesso em 19 mar. 2009.

DÉFICIT COGNITIVO. Disponível em: www.bibliomed.com.br Acesso em 06 abr. 2009.

GALVÃO, Isabel – WALLON, Henri. **Uma concepção dialética sobre o desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Vozes, 1995.

GOLBERT, C. **Novos rumos na aprendizagem da Matemática: conflito, reflexão e situação-problema**. Porto Alegre: Meditação, 2002.

LOPES, Melera, M. **El Proyecto Roma: Una experiencia de educación en valores**. Málaga: Aljibe, 2003a.

LUCKASSON, R.; COULTER, D. L.; POLLOWAY, E. A.; REISS, S.; SCHALOCK, R. L.; SNELL, M. E. et al. **Mental Retardation – definition, classification, and systems of support**. Washington: DC.American Association on Mental Retardation, 1992.

MUSTACCHI, Zan; SALMONA, Patrícia. Um modelo de capacitação para Síndrome de Down. *Inclusão - Revista da Educação Especial* – Ministério da Educação. Ano III, nº4. Jun., 2007. ISSN 1808-8899

NUNES, Leila Regina D’Oliveira de Paula; FERREIRA, Júlio Romero. **Deficiência Mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado**. Brasília, ano 13, nº. 60, out./dez. 1993.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PESSOTTI, R. C. **Uma análise crítica de avaliações psicológicas do deficiente mental: proposição de um roteiro de avaliação de habilidades de auto-cuidados a partir de critérios de execução**. São Carlos: 1982. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

REGO, T. C. In: **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHWARTZMAN, J. S. ET AL. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie; Memnon, 1999.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **“A SIR chegou...”** Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, Leontiev Lúria. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.