The background of the cover is a vibrant, abstract collage. It features several stylized butterflies in various colors, including red, black, and white, scattered across a light teal background. Interspersed among the butterflies are numerous squares and rectangles in shades of orange, red, and yellow, some with white patterns or textures. The overall aesthetic is modern and artistic.

# APRENDIZAGEM E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM FOCO

- Discussões e pesquisas -

Rita de Cácia Santos Souza | Maria Dolores Fortes Alves  
ORGANIZADORAS



Criação Editora

CRIAÇÃO EDITORA

CONSELHO EDITORIAL

Fábio Alves dos Santos  
Jorge Carvalho do Nascimento  
José Afonso do Nascimento  
José Eduardo Franco  
José Rodorval Ramalho  
Justino Alves Lima  
Luiz Eduardo Oliveira Menezes  
Maria Inêz Oliveira Araújo  
Martin Hadsell do Nascimento  
Rita de Cácia Santos Souza

**Rita de Cácia Santos Souza**  
**Maria Dolores Fortes Alves**  
Organizadoras

**APRENDIZAGEM E DEFICIÊNCIA  
INTELECTUAL EM FOCO**

**- Discussões e pesquisas -**



Criação Editora

Aracaju | 2018

Projeto gráfico: Adilma Menezes

Capa: © Tatkuptsova | Dreamstime.com

S719d Souza, Rita de Cácia Santos (org.)

Aprendizagem e Deficiência Intelectual em foco  
- Discussões e pesquisas/ Rita de Cácia Santos Souza;  
Maria Dolores Fortes Alves (Organizadora). – Aracaju:  
Criação, 2018.

260 p. 21 cm

ISBN 978-85-8413-223-2

1. Educação inclusiva. 2. Práticas inclusivas 3. Inclusão  
I. Título II. Rita de Cácia Santos Souza III. Maria Do-  
lores Fortes Alves (Org.) IV. Assunto

CDU 376.014

## APRESENTAÇÃO

Compreender as temáticas que envolvem as diversas deficiências, requer o des(apregoamento) das legislações e mais vivências embasadas em relatos de experiências nos chãos escolares, nas redes familiares e nas ações cotidianas da sociedade como um todo, pois, só assim, teremos de fato uma inclusão versada nas potencialidades individuais e não focada apenas nas diferenças.

Buscando, então, contribuir com essas “discussões”, a décima quarta coletânea do Projeto Educare, intitulada **Aprendizagem e deficiência intelectual em foco - Discussões e pesquisas** – traz uma riqueza em forma de conhecimento, através de diferentes olhares por meio das experiências individuais com a pessoa com deficiência intelectual e a sociedade em que está inserida: familiar, escolar, cultural e social.

São vários os conflitos gerados no cotidiano apresentado, por falta de conhecimento em como lidar com a pessoa com deficiência intelectual, pois, é mais fácil acreditar que todos aprendem da mesma forma, do que se despir de currículos arcaicos e vestir-se de uma nova roupagem educacional, na perspectiva de que todos são capazes de construir sua história na academia das letras.

Dessa forma, os textos que tornaram essa coletânea real, nos trazem reflexões sobre como lidar com a deficiência intelectual nos diversos campos. O primeiro capítulo de autoria de Susana Couto Pimentel **A aprendizagem da pessoa com deficiên-**

**cia intelectual numa abordagem psicopedagógica** afirma que não se pode pensar a deficiência intelectual apenas por suas condições limitantes, e sim, dentro de um contexto que considere a pessoa como um todo de forma que sua interação com o meio em que vive possa criar mecanismos de inserção social.

Anderson de Araujo Reis, Ana Cláudia Sousa Mendonça e Rita de Cácia Santos Souza são autores do capítulo intitulado **A pedagogia da negação e o processo de ensino aprendizagem na deficiência intelectual**, o tema traz uma reflexão sobre a aprendizagem mecânica, quando negamos o direito do aluno aprender dentro das suas possibilidades e a aprendizagem significativa, a partir da experiência vivida pelo aluno, onde o crescimento cognitivo será extraído de seu próprio raciocínio.

As autoras Carla Eugênia Nunes Brito, Márcia Valéria Nunes R. Santana e Adaugusta Celestino Bezerra **As tecnologias assistivas e suas implicações na aprendizagem de crianças com síndrome de *down*: um estudo de caso do software educativo participar** aborda as contribuições das tecnologias para o processo de aprendizado das crianças com deficiência intelectual, com foco nas crianças com síndrome de *down*, visando compreender a influência do software como ferramenta de empoderamento no auxílio da autonomia.

O texto de Walna Patrícia de Oliveira Andrade e Joelza de Oliveira Santos aborda a **Deficiência intelectual: desafios enfrentados por professores frente a uma proposta inclusiva**, onde analisa as dificuldades dos mesmos em sala de aula na atuação com alunos com deficiência intelectual, a falta de suporte nas escolas em amplo sentido (formativo, humano, material e estrutural), ficando o professor responsável por sanar todos os desafios que já são frutos de uma sociedade segregativa, sabendo-se que a educação que atenda a todos é responsabilidade coletiva.

O capítulo de Antenor de Oliveira Silva Neto e Rita de Cácia Santos Souza **O uso do xadrez como ferramenta de aprendizagem para alunos com deficiência intelectual** traz que o uso de jogos de estratégia, como o xadrez, no processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, por ser um material pedagógico concreto, apresenta resultados de eficiência na aquisição de habilidades cognitivas.

Danielle Neres dos Santos e Richardson Batalha de Albuquerque no capítulo **A avaliação para alunos com deficiência intelectual (DI): conceitos, concepções e práticas**, pontua que o processo avaliativo deve ser baseado nas individualidades e potencialidades dos educandos, contribuindo em sua formação intelectual e moral, construindo saberes indispensáveis para o desenvolvimento humano.

O texto de Patrícia do Nascimento intitulado **Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência intelectual – uma discussão indubitavelmente necessária** relata que a sexualidade da pessoa com deficiência intelectual ainda ocorre de modo incipiente e a discussão em nossa sociedade é regida de preconceitos e discriminação, mesmo não existindo evidência científica correlacionando deficiência intelectual a deficiência sexual.

Cintia Aparecida Ataíde e Rita de Cácia Santos Souza no capítulo **A deficiência intelectual e as dimensões familiares: desafios emergentes** destacam que não se deve enquadrar previamente a pessoa com deficiência intelectual em generalizações de comportamentos esperados porque o nível de desenvolvimento a ser alcançado pelo indivíduo vai depender não só dos compromettimentos e limitações advindos da deficiência, mas também da história de vida e principalmente, do apoio familiar no enfrentamento dos desafios.

O capítulo **Reflexões sobre educação inclusiva: perspectivas e desafios** de Christianne Rocha Gomes e Joilson Pereira da Silva traz reflexões sobre a educação especial e a educação inclusiva, destacando o fortalecimento da proposta inclusiva, onde não é o aluno que tem que se adaptar a sociedade e sim, a sociedade que tem que se adaptar as suas necessidades enquanto cidadãos de deveres e direitos.

Ana Lucia Rodrigues dos Santos, no capítulo intitulado **Ler ou não ler, eis a questão! A utilização da bateria de avaliação de competências iniciais para a leitura e escrita, como proposta de avaliação das dificuldades de aprendizagem** enfoca a importância do conhecimento do funcionamento cerebral para o desenvolvimento de práticas que atendam o aluno e sejam significativas e eficientes, para isso, traz um estudo de caso como proposta de avaliação das dificuldades de aprendizagem, tendo como base a utilização da Bateria de Avaliação de Competências iniciais para a Leitura e Escrita – BACLE.

O capítulo de Marily Oliveira Barbosa, Lourdes Nascimento Duarte e Anderson Francisco Vitorino, **Deficiência Intelectual: desafios e possibilidades de escolarização reveladas nas produções científicas**, traz revelações de contribuição de inclusão escolar relacionado a tríade acesso, permanência e aprendizagem com foco em processos estruturais e pedagógicos no ambiente de ensino.

O de Jacqueline de Jesus Santos, **Perspectivas inclusivas**, enfoca que é primordial que práticas do passado sejam rompidas em busca da renovação da profissionalização docente, pois, observa-se que a cultura é composta por ações, significados, comportamentos e vivências diárias, pratica aquilo em que se acredita.

O capítulo de Maria Elze dos Santos Plácido, Elisângela Dórea Andrade Barreto e Leila Cristina Moura Farias **Inclusão educacional e formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE nas salas de Recursos Multifuncionais – SRM: caminhos e descaminhos na prática pedagógica** deixa em evidência que o professor do AEE deve atuar não apenas com os alunos, mas também, promover situações de formação para toda comunidade escolar e orientar as famílias para garantir melhor qualidade no processo de inclusão escolar e na aprendizagem dos alunos.

É incitante propagar o diálogo a respeito da inclusão das pessoas com deficiência intelectual no âmbito educacional, pois por mais que avançamos, a sensação que nada foi feito. Isso, deve-se uma série de fatores que necessitam estar entrelaçados. Assim, ações psicopedagógicas realizada por equipe multiprofissional que envolve psicólogo, assistente social, fonoaudiólogo, pedagogo entre outro, revelam avanços surpreendentes na estrutura educacional, familiar e social do aluno. No viés avaliativo, a inclusão pode proporcionar prática didático-pedagógica e procedimento de ensino e aprendizagem identificado pelo professor que observa as potencialidades dos alunos com deficiência intelectual.

É importante que não cesse a luta a favor da dignidade humana. E, que ao contrário do que se pensa possamos promover ações que resultam em direitos políticos, culturais, sociais e humanos com a perspectiva de acolhimento de toda comunidade escolar. Diante disto, reconhecemos que a é luta individual e coletiva. A luta pela equidade e reconhecimento da diferença são imprescindíveis para a valorização da diferença e busca incessante por uma mudança civilizatória, diversa e justa.

Com isso, convidamos você leitor(a) a mergulhar nesse mundo contagiante da pessoa com deficiência intelectual que precisa de

um olhar atento à suas habilidades e particularidades de aprender. E, que urgente que todos os educadores sintam-se familiarizados com a temática.

Ana Cláudia Sousa Mendonça (Núpita/UFS e SEED/SE)

Anderson Francisco Vitorino (Núpita/UFS e UFAL/AL)

# Sumário

## Apresentação

- 13 A aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual numa abordagem psicopedagógica  
Susana Couto Pimentel
- 35 A pedagogia da negação e o processo de ensino aprendizagem na deficiência intelectual  
Anderson de Araujo Reis  
Ana Cláudia Sousa Mendonça  
Rita de Cácia Santos Souza
- 52 As tecnologias assistivas e suas implicações na aprendizagem de crianças com síndrome de down: um estudo de caso do software educativo participar  
Carla Eugênia Nunes Brito  
Márcia Verônica Nunes R. Santana  
Ada Augusta Celestino Bezerra
- 79 Deficiência intelectual: desafios enfrentados por professores frente a uma proposta inclusiva  
Walna Patrícia de Oliveira Andrade  
Joelza de Oliveira Santos
- 90 O uso do xadrez como ferramenta de aprendizagem para alunos com deficiência intelectual  
Antenor de Oliveira Silva Neto  
Rita de Cácia Santos Souza
- 104 A avaliação para os alunos com deficiência Intelectual (di): conceitos, concepções e práticas  
Danielle Neres dos Santos  
Richardson Batalha de Albuquerque

- 128 Entrelace entre: gênero, sexualidade e deficiência intelectual – uma discussão indubitavelmente necessária.  
Patrícia do Nascimento
- 139 A deficiência intelectual e as dimensões familiares: desafios emergentes  
Cintia Aparecida Ataíde  
Rita de Cácia Santos Souza
- 159 Reflexões sobre educação inclusiva: perspectivas e desafios  
Christianne Rocha Gomes  
Joilson Pereira da Silva
- 183 Ler ou não ler, eis a questão! A utilização da bateria de avaliação de competências iniciais para a leitura e escrita, como proposta de avaliação das dificuldades de aprendizagem  
Ana Lucia Rodrigues dos Santos
- 205 Deficiência intelectual: desafios e possibilidades de escolarização reveladas nas produções científicas  
Marily Oliveira Barbosa  
Lourdes Nascimento Duarte  
Anderson Francisco Vitorino
- 233 Perspectivas inclusivas  
Jacqueline de Jesus Santos
- 245 Inclusão educacional e formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado – aee nas salas de Recursos Multifuncionais – srm: caminhos e descaminhos na prática pedagógica  
Maria Elze dos Santos Plácido  
Elisângela Dórea Andrade Barreto  
Leila Cristina Moura Farias



# A aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual numa abordagem psicopedagógica

SUSANA COUTO PIMENTEL

**S**egundo dados da Organização Mundial de Saúde (O.M.S.) em 2004 cerca de 15%<sup>1</sup> da população mundial possuíam algum tipo de deficiência. Estima-se que, aproximadamente, metade deste percentual é de pessoas com deficiência intelectual. Isto requer estudos e pesquisas que contribuam com a melhoria da qualidade de vida destas pessoas e do seu processo de inclusão social.

A deficiência intelectual pode ser caracterizada como um déficit de natureza cognitiva que provoca limitações na interação com o meio e se associa a dificuldade em áreas como a comunicação, habilidades da vida diária, habilidades sociais, autonomia, habilidades acadêmicas, dentre outras. Para se chegar a esse diagnóstico estas dificuldades devem ocorrer durante o desenvolvimento infantil, portanto, antes dos dezoito anos de idade, tendo em

---

<sup>1</sup> Dados publicados no Relatório Mundial sobre a Deficiência, SEDPCD, 2012.

vista que se trata de um transtorno do desenvolvimento e não de uma demência.

Utilizando classificações ligadas ao coeficiente intelectual, em desuso<sup>2</sup> atualmente, a deficiência intelectual corresponderia a um quociente de inteligência (Q.I.) inferior a 70. Porém, para se chegar a este diagnóstico além da avaliação cognitiva, avaliam-se a capacidade funcional adaptativa do sujeito ao seu entorno e sua limitação em, pelo menos, duas das seguintes áreas: comunicação, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança.

Porém, caracterizar um funcionamento intelectual como inferior à média significa assumir que existe um “padrão” estabelecido pelo sistema social e cultural no qual a pessoa está inserida, “um mecanismo social que atribua a essa limitação um valor de morbidade. E esse mecanismo que atribui valores é sempre comparativo, portanto, relativo” (BALLONE, 2007, p. 1).

No entanto, não se pode pensar a deficiência intelectual apenas por suas condições limitantes, “ela deveria ser compreendida dentro de uma abordagem ecológica que considere o funcionamento da pessoa na interação com o mundo em que vive” (PRIOSTE, RAIÇA, MACHADO, 2006, p. 22).

Para Mantoan (2000), existem determinantes sociais e circunstanciais que contribuem para a produção da deficiência intelectual. Embora este trabalho não se debruce para discutir a etiologia da deficiência intelectual, entende-se, fundamentados nos estudos de Feuerstein, que a privação de interações com sua cultura se torna um agravante para o processo de desenvolvimento

---

<sup>2</sup> As questões mensuráveis ligadas ao quociente intelectual não são as mais importantes tendo em vista que hoje se observa mais a capacidade de adaptação do sujeito ao seu entorno.

das habilidades cognitivas do sujeito (GOMES, 2002). Por outro lado, muito embora isto seja uma realidade, existem déficits reais na pessoa com deficiência intelectual que podem ser reduzidos se devidamente mediados pelo entorno social e cultural.

No Brasil, por muito tempo predominou a tendência embasada no modelo médico de deficiência que explicava o déficit intelectual pela incapacidade, lesões, impedimentos e inaptações de natureza essencialmente orgânica. No entanto, com o avanço do campo das neurociências, associado aos estudos da psicologia do desenvolvimento que se apoiou em teóricos como Piaget, Vygotsky e Feuerstein, a deficiência intelectual está sendo vista como algo passível de ter seus efeitos reduzidos a partir de um processo mediador eficiente. Isto não significa acabar com os efeitos dos déficits reais, mas reduzir tais dificuldades através da criação de ambientes de interações favoráveis ao processo de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos. Entende-se também que quanto mais cedo tais interações/mediações forem iniciadas, mais frutíferos serão os resultados no desenvolvimento do sujeito.

Entende-se por mediação o processo de planejamento e execução de situações desafiadoras e problematizadoras, associado ao fornecimento de ajuda e apoio às pessoas com barreiras ou deficiências no processo de aprendizagem e desenvolvimento, de modo que essas pessoas possam ao se apropriar desta ajuda, resolver sozinhas o que só conseguiam resolver com ajuda externa (VYGOTSKY, 1998).

Por exemplo, uma pessoa com deficiência intelectual pode ter comprometidos processos associados à aprendizagem como atenção, memória, comunicação, elaboração de estratégias e auto-regulação que são processos considerados cognitivos e metacognitivos. Entretanto, tais processos são passíveis de serem trabalhados e aprendidos dentro de um plano eficaz de intervenção mediadora.

Diante dessa compreensão, este artigo visa discutir as possibilidades de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual a partir de intervenções psicopedagógicas, entendendo-se que a ação desse profissional deve propiciar o avanço no desenvolvimento do sujeito alvo de sua intervenção. A questão central posta nesta discussão está amparada em estudos bibliográficos e objetiva analisar como pode ser potencializada a aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual através do apoio e intervenção psicopedagógica, tendo em vista que o trabalho do psicopedagogo é, principalmente, atuar com a aprendizagem humana, com a capacidade de simbolizar e internalizar as experiências com o mundo físico e social.

## **1 Uma leitura do desenvolvimento intelectual a partir de referenciais construtivistas e sócio-históricos**

Para Piaget, estudioso suíço elaborador da Epistemologia Genética enquanto teoria que estuda o conhecimento desde a sua origem, a capacidade de conhecer da pessoa humana é ampliada a partir de suas trocas com o meio. Isso é chamado de conhecimento possível “porque a capacidade de conhecer é fruto das trocas entre o organismo e o meio. Essas trocas são responsáveis pela construção da própria capacidade de conhecer; sem elas, essa capacidade não se constrói” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 6).

Assim, quando as trocas com o meio forem prejudicadas, ocorrem os déficits que podem ser superados, quando não há lesão orgânica, se tais trocas forem possibilitadas. De acordo com Ramozzi-Chiarottino (1988), esses déficits não significam que a pessoa “é inferior”, mas que “está inferior”. Porém, este conceito de inferior não está relacionado a processos sócio-culturais e sim as etapas da construção do conhecimento, que se inicia de modo mais elementar correspondendo a níveis sensoriais, até chegar a níveis mais elaborados ou formais relacionados ao pensamento abstrato.

Baseada nesta concepção teórica, Mantoan (2001) desenvolveu pesquisas nas quais buscou responder se a via educacional seria a diretriz do processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual e se estas eram capazes de se beneficiar de procedimentos educacionais de modo a construir estruturas lógicas do pensamento. Suas conclusões apontam para uma melhoria acentuada no desempenho de pessoas com deficiência intelectual submetidas a um processo de solicitação do meio escolar que favorecia o desenvolvimento do raciocínio operatório.

A partir desses estudos, Mantoan (2001, p. 86) destaca que a pessoa com deficiência intelectual “é capaz de construir sua inteligência, na medida em que a solicitação do meio escolar desencadeia o processo de (...) desenvolvimento cognitivo”. A autora também conclui que numa proposta educativa que favorece a construção do conhecimento, a pessoa com deficiência intelectual “apresenta avanços cognitivos manifestados pelo acesso a períodos de desenvolvimento cognitivo progressivamente mais evoluídos e por condutas adaptativas cada vez mais complexas e objetivas, frente aos desafios do meio” (op. cit.).

Isto significa que as estruturas cognitivas não são herdadas em sua forma final, elas se estabelecem na relação entre o que foi biologicamente trazido nas estruturas neurológicas e sensoriais e o que é colocado como desafio pelo meio externo. Piaget chama as estruturas específicas do ato de conhecer como nada programadas, isto é, o sujeito traz as possibilidades genéticas para o ato de conhecer, mas sua atualização dependerá da ação do meio. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988).

Entretanto, se o desafio proposto pelo meio externo for distante das possibilidades cognitivas do sujeito naquele momento, este fica numa condição de exposição e de constrangimento, portanto, de vulnerabilidade. De acordo com Bronfenbrenner, outro

teórico do desenvolvimento humano, essa vulnerabilidade resulta da ação ineficaz da resiliência, isto é, da dificuldade de buscar alternativas diante das adversidades da vida, provocando, assim, comportamentos desadaptados. (DO VALLE, 2004).

A criança com deficiência intelectual tem alterada sua capacidade de resiliência o que a torna mais vulnerável aos fatores de risco. Assim, essas situações de desafio acima das possibilidades do sujeito naquele momento podem desencadear sentimentos autodepreciativos diante dos constantes quadros de dificuldades, principalmente quando se trata de aprendizagem em ambientes escolarizados, aos quais essas crianças são expostas. Portanto, é necessário que o profissional que atua com essas crianças conheça suas características específicas de aprendizagem para promover um desafio possível de ser superado.

Para Vygotsky (1998), teórico russo que representa a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, o homem se constitui enquanto tal nas suas relações com o outro social. Isto significa que as suas características inatas e orgânicas estão vinculadas a sua interação com o meio físico, social e cultural do qual faz parte. Isto não significa negar a carga biológica herdada, mas associá-la a outros fatores que favorecem o processo de aprendizagem e desenvolvimento humanos, como é o caso da interação com o grupo e o entorno cultural do qual faz parte.

Assim, é por meio das interações com o outro social e cultural que a criança sai de seus estágios mais elementares e orgânicos e assume um estado superior do pensamento e do desenvolvimento psicológico. Desse modo, entende-se que o contexto onde a criança está inserida é significativo para o seu desenvolvimento e, portanto, este desenvolvimento está relacionado com a qualidade de suas interações vivenciadas em seu meio sociocultural.

De acordo com Vygotsky (1998), o aprendizado promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, fazendo com que desperte processos internos ainda não despertados ou amadurecidos, mas que se encontram no sujeito como brotos ou possibilidades de desenvolvimento. Este despertar só é possível na relação desse sujeito com seu contexto cultural. Neste processo, Vygotsky aborda dois tipos de desenvolvimento: um que abarca os processos já conquistados (desenvolvimento real) e outro que aponta para os processos que poderão ser conquistados com ajuda de outros sujeitos mais experientes da cultura (desenvolvimento potencial). A ajuda mediadora é estabelecida num espaço socialmente criado que Vygotsky chamou de zona do desenvolvimento proximal, ou seja, o lugar social onde se estabelece a interação entre os sujeitos.

Por isso, para Vygotsky (1998) o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento e atua na zona de desenvolvimento proximal, naquilo que o sujeito ainda não consegue fazer sozinho e com segurança. No entanto, este processo não deve pressupor ajuda *ad eternum*, ao contrário, na previsão vigotskiana o sujeito mediado é capaz de se apropriar da ajuda de modo que aquilo que ele só conseguia fazer com ajuda poderá fazer, em outro momento, sozinho.

Assim, é responsabilidade do meio sociocultural proporcionar atividades que possibilitem a superação das dificuldades e, conseqüentemente, o desenvolvimento do sujeito.

## **2 Uma abordagem neuropsicológica da deficiência intelectual**

A Neuropsicologia estuda as funções cognitivas que contribuem para o processo de aprender, como a linguagem, memória, atenção, percepção, visuoconstrução e função executiva (CATUNDA,

2007). Esta intercessão entre a Neurologia e a Psicologia Cognitiva favorece o estudo e a compreensão de como o aprendente processa as informações, em termos funcionais, e as utiliza posteriormente.

O campo do cérebro responsável pelo gerenciamento dessas funções cognitivas é o lobo frontal e o córtex pré-frontal. De acordo com Luria, estudioso soviético no campo das chamadas neurociências que deu continuidade aos trabalhos de Vygotsky, os lobos frontais do homem são fundamentais no processamento da inteligência e dos processos mentais superiores. Se o cérebro é entendido como uma rede sistêmica interdependente, “é perfeitamente compreensível que uma função mental superior possa sofrer prejuízo se qualquer conexão que seja parte da estrutura de um sistema funcional complexo seja destruída, e que ela pode ser abalada mesmo quando os centros diferem muito na localização” (MÄDER, THAIS, FERREIRA, 2004, p. 64). Assim, da mesma forma que um prejuízo de funcionamento de uma função superior pode afetar todo sistema cerebral, a potencialização de uma dessas funções pode favorecer todo o desenvolvimento.

Para Luria, o cérebro é dividido em três unidades funcionais que se responsabilizam respectivamente pela regulação do tono ou da vigília, pelo processamento e armazenamento das informações do mundo exterior (funções cognitivas) e pela programação, regulação e controle da atividade mental (funções metacognitivas). A região pré-frontal é responsável tanto pela memória operacional, quanto pelas funções executivas e atenção, bem como pelo comportamento e os processos emocionais (COSENZA, 2004). A atenção, enquanto função cognitiva relacionada à inteligência, assume os processos de seleção e percepção dos estímulos externos para um processamento mais intenso. Portanto, está relacionada ao grau de alerta e vigilância do organismo com relação ao meio externo essencial para os processos cognitivos e de aprendi-

dizagem (NABAS, XAVIER, 2004). Deste modo, a atenção age como uma força interna que direciona a percepção.

Para um organismo aprender, ele deve ser capaz de perceber os estímulos ambientais, realizar associação entre esses estímulos e arquivar informações relevantes. No entanto, para associar estímulos o organismo deve antes discriminar as diferenças entre esses estímulos, e para arquivar informações o organismo necessita primeiramente decodificar e alocar a informação em uma ou mais das muitas localizações neuronais. A eficiência do aprendizado depende de fatores como motivação, atenção, memória e experiência prévia (D’MELLO; STECKLER, 1996 apud NABAS, XAVIER, 2004, p. 78).

Outra questão a ser considerada com relação à atenção é o tempo de reação a um estímulo externo, ou seja, o tempo de duração da atenção. No entanto, quanto maior o déficit cognitivo, mais limitado o tempo de atenção.

A pessoa com deficiência intelectual tem estas funções com certos comprometimentos caracterizados pela perda de iniciativa, curiosidade, criatividade, apatia, bloqueio emocional e redução da capacidade de atenção e percepção das novidades trazidas pelo ambiente. De acordo com a neuropsicologia, isto pode ser conceituado como síndrome da abulia pré-frontal (COSENZA, 2004).

O bloqueio emocional é causado pela interação entre a área pré-frontal e as regiões límbicas responsáveis pelos processos emocionais. Isto acontece porque se o cérebro é um sistema interdependente e aquilo que afeta as estruturas límbicas também afeta a memória. Isto significa que só há lembrança, recordação e, portanto, memória quando há atividade do sistema límbico, ou seja, quando as emoções são acionadas (ROSENFELD, 1994).

Observa-se então, que percepção, memória e atenção estão relacionadas e fazem parte do processo de aprendizagem. Portanto, disfunções na atenção, comuns nas pessoas com deficiência intelectual, acabam por ser responsáveis por desordens cognitivas e diminuição da capacidade de aprender.

Outra questão a ser observada é a quantidade de informações colocadas à disposição pelo meio externo para a criança, especialmente com deficiência intelectual. Se há dificuldade na seleção e organização da percepção, a grande quantidade de informações do meio externo acaba por dificultar os processos de atenção e, conseqüentemente, de memória da pessoa com deficiência intelectual.

(...) a quantidade de informação aferente excede a capacidade de nosso sistema para processá-la em paralelo, de modo que se faz necessário um mecanismo neuronal que regule e focalize o organismo, selecionando e organizando a percepção e permitindo que um estímulo possa dar lugar a um ‘impacto’, ou seja, que possa desenvolver um processo neural eletroquímico. Esse mecanismo neuronal é a atenção...” (ESTÉVEZ-GONZÁLEZ, 1997 apud NABAS e XAVIER, 2004, p. 79).

Para que haja percepção dos estímulos provenientes do entorno é necessário que o cérebro elabore-os em categorias, relacionando-os à experiência anterior e às novas necessidades e demandas do meio. Deste modo, a categorização constitui a base da percepção e do reconhecimento. Tais procedimentos de categorização do mundo externo precisam ser aprendidos para que a possibilidade de memória seja ampliada.

Para Vygotsky e Luria (1996), a memória natural das crianças com deficiência intelectual é muitas vezes acima da média, mas a

memória artificial, isto é, aquela que é evocada a partir de dispositivos artificiais e que, portanto, amplia muitas vezes a memória natural, é quase zero. Para estes autores, isto aponta para o fato de que “uma criança retardada<sup>3</sup> pode ser dotada dos mesmos talentos naturais de uma criança normal, mas não sabe como utilizá-los racionalmente” (p. 228). Deste modo, para Vygotsky e Luria a deficiência intelectual não é só um fenômeno de deficiência biológica, mas um fenômeno relacionado também a privação cultural, pois a pessoa com atraso cognitivo não sabe usar as ferramentas do seu entorno circundante, ficando sujeita a seus próprios esforços. A diferença entre ela e a pessoa considerada sem atraso cognitivo, portanto, está na capacidade desigual de usar culturalmente a própria memória. Por exemplo, comumente são utilizados por pessoas sem comprometimentos cognitivos mecanismos de associação para potencialização da memória. Assim, para memorizar a senha numérica do banco usa-se a relação com números significativos para a pessoa (datas, idades etc.), ou ainda para memorização da sequência de letras da senha bancária é comum recorrer-se a formação de frases. Isso indica um esforço cognitivo de busca de mecanismos culturais para ampliar essa ação mnemônica. Entretanto, é essa relação que não é feita espontaneamente pela pessoa com deficiência intelectual precisando, portanto, ser mediada.

Essa visão vigotskiana acerca da deficiência intelectual traz uma modificação na forma de analisar a internalização de conceitos a serem aprendidos por estes sujeitos, pois ao tempo em que a internalização pressupõe a reconstrução interna de processos apreendidos com o outro, a evocação desses conceitos pressupõe a formação de uma memória. Sendo assim, não basta caracterizar os sujeitos com deficiência intelectual de ter uma memória

---

3 Termo utilizado no texto original, mas em desuso nos dias atuais com vistas a evitar concepções estereotipadas e pejorativas. (Nota desta autora).

limitada, numa abordagem organicista, mas é necessário ajudá-los a ampliar a memória natural, utilizando-se dos dispositivos artificiais. Isto ampliará também a possibilidade de retenção dos conceitos trabalhados e internalizados.

Recursos de treinamento da memória também foram utilizados por Buckley e colaboradores (1993) como forma de intervir na defasagem da memória auditiva de curto-prazo, com resultados bastante positivos. Esse treinamento envolveu técnicas de rememoração da informação prévia enquanto a nova informação estava sendo transmitida e de categorização das informações de forma a facilitar a recuperação dessas (BISSOTO, 2005, p. 86).

Assim, é possível se enfrentar com êxito o atraso intelectual, não o encarando como um fato apenas biológico, mas como um fenômeno que pode ser mediado culturalmente. Muitas vezes, o que se considera talento inato é, na verdade, o resultado do “emprego racional de dispositivos culturais e de considerável capacidade de maximizar o uso dos recursos naturais da pessoa” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 234).

Por outro lado, é necessário ter cuidado, pois o excesso de informações provenientes do entorno requer que o indivíduo selecione um estímulo entre tantos e direcione sua atenção, descartando os demais estímulos advindos do meio externo. O grande problema é que nem sempre para o indivíduo com déficits cognitivos a seleção do estímulo é algo fácil de fazer, isso acaba por proporcionar uma seleção inadequada, isto é, não há seleção do que de fato é importante para promoção da aprendizagem.

Neurologicamente a linguagem nas pessoas com deficiência intelectual também fica de certo modo comprometida porque é na região pré-frontal que se localizam os dois epicentros que se en-

volvem no processamento da linguagem: a chamada área de Broca, responsável pela linguagem expressiva e a área de Wernicke, responsável pela linguagem compreensiva.

Porém, é importante compreender que o fato de estar comprometida não significa estar impossibilitada de desenvolver-se. Ainda que a área da comunicação esteja comprometida na pessoa com deficiência intelectual, dificultando a compreensão e expressão das informações, é possível favorecer o seu desenvolvimento através da criação de situações de interações sociais que possibilitem a compreensão e a ampliação do vocabulário, a organização de idéias e pensamentos, a sequenciação dos fatos. Para isso, a mediação do outro, seja ele familiar ou profissional que atua com esse sujeito com deficiência intelectual, é fundamental para potencializar seu processo de aprender.

### 3 A intervenção psicopedagógica como potencializadora da aprendizagem na pessoa com deficiência intelectual

Morin (2005, p. 68) entende que “aprender não é somente adquirir um *savoir-faire*<sup>4</sup>, mas também saber como fazer para adquirir saber”. Esta proposta moriniana para se compreender o aprendizado ultrapassa as alternativas limitantes do inatismo<sup>5</sup> e do empirismo<sup>6</sup>, cujas consequências se opõem: quanto mais há de inato, menos há possibilidade de adquirir (inatismo); quanto

---

4 Saber fazer.

5 Concepção epistemológica que pressupõe que o conhecimento nasce com o ser humano, como se estivesse programado a priori em sua herança genética. (BECKER, 2001). Nessa perspectiva, o professor pouco tem a fazer, renunciando, ainda que de modo inconsciente, a sua ação mediadora no processo de aprender do estudante, principalmente daquele visto como comprometido ou limitado cognitivamente.

6 Concepção epistemológica que legitima a compreensão de que o aprendente seria uma tábula rasa, uma página em branco e que, portanto, o conhecimento vem do meio físico e social. (BECKER, 2001). Com base nessa perspectiva epistemológica o professor pode ser considerado um transmissor do conhecimento, visto como algo externo, pronto e acabado.

menos há de inato, mais há possibilidade de adquirir (acumulação). A perspectiva de Morin apresenta, portanto, um aprendente ativo que se mobiliza no processo de uma aprendizagem contínua.

Retomando, então, a discussão sobre as contribuições da neuropsicologia para compreensão do processo de aprendizagem, entende-se que a possibilidade de aprender relaciona-se à plasticidade cerebral, pois as experiências vividas desde o nascimento aumentam a possibilidade de aprender devido à ampliação das sinapses<sup>7</sup> neurais. Deste modo, reconhece-se que o conhecimento resulta da interação do sujeito, que traz consigo predisposições biológicas, e necessita dos estímulos do meio para operar e se desenvolver.

Tomando o conceito de aprendizagem numa perspectiva auto-e-co-organizadora, é possível entender que “o desenvolvimento das competências inatas avança em paralelo com o desenvolvimento das aptidões para adquirir, memorizar e tratar o conhecimento” (MORIN, 2005, p. 70).

Desta forma, para aprender o aparelho neurocerebral dispõe de dupla memória (genética/pessoal), de competência para tratar dos dados provenientes do aparelho sensorial e de aptidões estratégicas para resolver problemas variados. No entanto, essas estratégias somente serão desenvolvidas quando o sujeito se defronta com situações novas, pois quando a situação é conhecida há o automatismo na tomada de decisões. Mesmo quando há uso de estratégias, há vários automatismos cerebrais sendo utilizados e estes somente serão enriquecidos quando forem utilizadas seqüências diversas de ações programadas.

---

7 Sinapses, isto é, a ligação da parte dos neurônios que se encarrega de conduzir os impulsos nervosos e repassá-los a outras células, fazendo com que haja a passagem da informação através da liberação de substâncias chamadas neurotransmissores.

Isso significa que na interação com o mundo e utilizando-se de estratégias cognitivas, o homem extrai as informações necessárias da situação que lhe é colocada, representa esta situação, avalia as eventualidades e elabora suas possibilidades de ação. Portanto, os sujeitos que atuam como mediadores do conhecimento devem propor situações e desafios diversos e novos e, no caso da mediação de pessoas com deficiência intelectual, deve também ajudá-los a lidar com a situação proposta de modo a resolvê-la.

Baseando-se nesta concepção Morin (2005, p. 73) concebe a inteligência

como a arte estratégica no conhecimento e na ação. É a arte de associar as qualidades complementares/antagônicas da análise e da síntese, da simplificação e da complexificação, bem como a arte das operações condicionais (elaboração de quase hipóteses a partir das informações adquiridas).

Nessa perspectiva, na pessoa com deficiência intelectual essa arte estratégica para o conhecimento precisa da mediação de outras pessoas para se desenvolver. Assim, constata-se a importância da criação de ambientes favoráveis e estimuladores do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual. Em tais ambientes precisam ser propostas atividades que favoreçam conexões neurológicas e, conseqüentemente, a aprendizagem mediada. Este processo mediador deve estar pautado na qualidade da intervenção e no tempo de apoio necessário para que a pessoa com déficit intelectual se aproprie da ajuda a ela dispensada.

Tal intervenção, na perspectiva psicopedagógica, deve estar pautada no favorecimento de atividades que promovam o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas de forma a possibilitar que o aprendente, ainda que com déficit intelectual, tenha consciência do seu processo de aprender e o autorregule.

Neste processo de intervenção psicopedagógica, a ênfase deve ser o fortalecimento das estratégias cognitivas e metacognitivas sempre tendo como elemento estruturante a relação de vínculo e confiança estabelecida entre o profissional da psicopedagogia e a pessoa com deficiência intelectual. Esta intervenção deve objetivar, então, a identificação de dificuldades existentes (atenção, percepção, memória) e a criação de alternativas mediadoras de modo que estas não se agudizem e tenham prognósticos mais favoráveis. Tal intervenção deve, então, estar fundamentada nas necessidades individuais diagnosticadas nas crianças com deficiência intelectual.

As crianças, de modo geral, e as crianças com deficiência intelectual, de modo particular, precisam interagir com o objeto do conhecimento e com outros sujeitos que lhe desafiem e lhe ajudem a superar, na medida do possível, seus limites.

Deste modo, a intervenção psicopedagógica é fundamental no sentido de propiciar desafios que envolvam aspectos cognitivos e metacognitivos de modo a contribuir com a modificabilidade cognitiva do sujeito com deficiência intelectual favorecendo, assim, sua aprendizagem. É através dessa intervenção/interação que são criadas as condições para a construção do conhecimento. Para que tais intervenções psicopedagógicas sejam eficazes, o profissional precisa ter clareza dos aspectos limitantes desencadeados pela deficiência intelectual e que precisam ser trabalhados. Por exemplo, entendendo que a atenção e a memória são aspectos necessários a ser desafiados, o psicopedagogo deve criar situações que favoreçam a concentração da atenção e paralelamente possibilitar a percepção da significância do que será trabalhado, pois entende que a memória é potencializada pelo sistema límbico responsável pelo vínculo emocional que traz a significação ao objeto do conhecimento (ROSENFELD, 1994). A percepção desse significado favorecerá a codificação da informação para a memória de curta duração – memória de trabalho – e,

posteriormente, através das relações com conteúdos já existentes na estrutura cognitiva, para a memória de longa duração.

Outra forma de intervenção psicopedagógica para favorecer a concentração da atenção é o trabalho envolvendo o maior número de vias aferentes (sentidos). Por exemplo, a modelagem de uma figura humana envolverá o tato e a visão, favorecendo a retenção da atenção nos aspectos que se quer ensinar sobre o conceito de corpo humano. A memória sensorial desencadeará a significação do conteúdo através do envolvimento do sistema límbico, o que proporcionará a codificação da informação para a memória de curta duração e a relação com outros conteúdos já existentes previamente na memória de longa duração, permitindo assim a ancoragem do novo conceito trabalhado.

É preciso ter clareza na percepção do fato que a criança não evolui sozinha, mas precisa que seu meio sociocultural lhe propicie as condições necessárias ao seu desenvolvimento. Sua herança biológica e características hereditárias não são suficientes para promover seu desenvolvimento (TESSARO, 2004, p. 147).

No caso das crianças com deficiência intelectual, essas interações com o meio sociocultural são imprescindíveis para possibilitar as aprendizagens e o conseqüente desenvolvimento das capacidades superiores do pensamento. Embora autores como Ballone (2007) considerem que a intervenção terapêutica melhora problemas na adaptação, mas o quociente intelectual cognitivo tende a permanecer o mesmo; outros teóricos como, por exemplo, Feuerstein investem na possibilidade de modificabilidade cognitiva<sup>8</sup> a par-

---

<sup>8</sup> A Teoria da Modificabilidade Cognitiva foi criada por Reuven Feuerstein a partir de um trabalho realizado com crianças com problemas cerebrais e com Síndrome de Down num cenário desfavorável do pós-guerra. A partir do que chamou de experiência de aprendizagem mediada, Feuerstein observou avanços significativos nas

tir da mediação externa feita de forma eficaz. “Para Feuerstein, a modificabilidade é uma condição essencial para adaptação do ser humano. Trata-se de uma capacidade de reagir ativamente aos estímulos, elaborando ações conscientes e com significado”. (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p. 23).

Deste modo, o psicopedagogo deve ter em mente que o conhecimento se constrói na ação mediada do sujeito sobre o objeto. Essa necessidade de mediação, no caso das pessoas com deficiência intelectual é potencializada, tendo em vista que em virtude do quadro de atraso no desenvolvimento intelectual os esquemas motores e sensoriais são, inicialmente, as suas principais vias de acesso à significação dos objetos do mundo. Paralelo a isso, o psicopedagogo deve favorecer a ampliação desta capacidade sensório-motora através da relação do concreto com os conceitos mais abstratos. Desse modo, a ação sobre o objeto favorecerá a abstração dos conceitos que se quer ensinar.

Neste processo, o uso do lúdico torna-se elemento favorecedor para possibilitar a saída do concreto para a representação, a construção de imagens mentais, a internalização de regras e o desenvolvimento da linguagem oral e, conseqüentemente, a formação do pensamento conceitual. Por exemplo, após a modelagem da figura humana pode-se pedir para que a criança represente-a através do desenho. Este mesmo desenho pode ser utilizado para a confecção de um quebra-cabeça ou dominó com a representação das partes do corpo e seus respectivos nomes. Essas ações contribuirão de forma decisiva para a apropriação dos conceitos e, portanto, para a formação de um pensamento superior.

---

crianças com as quais trabalhava, pois passaram a apresentar condições de adaptação às novas exigências colocadas pela vida. Para esse autor, a modificabilidade “refere-se à mudança estrutural que se processa na mente de uma pessoa, mesmo que ela apresente problemas em sua etiologia” (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p. 29).

## Considerações finais

Diante do exposto, tem-se claro a importância da intervenção psicopedagógica para minimizar os efeitos dos déficits reais causados pela deficiência intelectual no processo de aprendizagem destas pessoas. Não se está, com isto, querendo defender a superação ou “cura” da condição de deficiência intelectual, até porque o modelo utilizado para subsidiar este entendimento não é o modelo médico, mas o modelo educacional. O que se pretendeu neste artigo foi apontar a relevância de um meio favorecedor em elementos mediadores para proporcionar a aprendizagem dos sujeitos, pois independente de rótulos, estigmas ou limitações reais todos são potencialmente capazes de aprender, embora em tempos e ritmos diferenciados.

Para elaborar atividades de intervenção eficazes, o psicopedagogo precisa conhecer não apenas as características gerais da deficiência intelectual, mas principalmente as características específicas do sujeito que está atendendo. Deste modo, as atividades devem ser elaboradas com vistas ao atendimento das necessidades e a superação, na medida do possível, das dificuldades de cada sujeito especificamente.

De igual modo, o psicopedagogo precisa ter clareza de que atividades diferenciadas serão necessárias para o trabalho com um mesmo aspecto cognitivo ou metacognitivo até que a pessoa com deficiência intelectual se aproprie da “ajuda” fornecida e internalize o conteúdo trabalhado.

Para finalizar, outro aspecto é importante ressaltar. Quando no decorrer desse trabalho se defende um meio que propicie condições e recursos para a interação e desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, é preciso enfatizar que não é suficiente a disponibilização destes recursos, mas é imprescindível a mediação

eficaz, a interação com o profissional da psicopedagogia que promova o desafio, o questionamento, a reestruturação da atividade, a solicitação de estruturação e verbalização do pensamento, pois é a partir deste processo interpessoal que se tem condições de se efetivar a internalização ou a reconstrução interna do que foi aprendido na interação com o outro, até onde lhe seja possível efetivá-la.

De posse de entendimentos como os dissertados neste artigo, o psicopedagogo pode elaborar mais eficazmente suas intervenções e mediações de modo a favorecer o avanço no processo de aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual. É importante também considerar que quanto maior o funcionamento adaptativo da pessoa e sua capacidade de resiliência, maior a eficácia da intervenção psicopedagógica. Portanto, uma das considerações e encaminhamentos que deve ser feito pelos profissionais das áreas de saúde e educação no caso de pessoas com deficiência intelectual é o que diz respeito à interação com o contexto sociocultural do qual faz parte.

## REFERÊNCIAS

BALLONE, GJ. Deficiência Mental. In: **PsiquWeb**, disponível em <http://sites.uol.com.br/gballone/infantil/dm1.html> acesso em 09.07.2007.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BISSOTO, Maria Luíza. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. In: **Ciências & Cognição**. Mar. 2005. V. 04, p. 80-88 Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em 2005.

CATUNDA, Paula. Reabilitação das dificuldades escolares. In: DO VALLE, Luíza Elena Leite Ribeiro; PINTO, Kátia Osternack (Orgs.). **Mente e corpo: integração multidisciplinar em Neuropsicologia**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

COSENZA, Ramon M. Bases estruturais do sistema nervoso. In: ANDRADE, Vivian Maria; SANTOS, Flávia Heloísa dos; BUENO, Orlando F. A. **Neuropsicologia hoje**. São Paulo: Artes Médicas, 2004.

DO VALLE, Luíza Elena Leite Ribeiro. Psicologia e prevenção na educação infantil. In: CAPOVILLA, Fernando César (Org.) **Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Memnon, 2004.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MÄDER, Maria Joana; THAIS, Maria Emília Rodrigues de Oliveira; FERREIRA, Maria Gabriela Ramos. Inteligência: um conceito amplo. In: ANDRADE, Vivian Maria; SANTOS, Flávia Heloísa dos; BUENO, Orlando F. A. **Neuropsicologia hoje**. São Paulo: Artes Médicas, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

MORIN, Edgar. **O método 3: conhecimento do conhecimento**. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NABAS, Tatiana Rodrigues; XAVIER, Gilberto Fernando. Atenção. In: ANDRADE, Vivian Maria; SANTOS, Flávia Heloísa dos; BUENO, Orlando F. A. **Neuropsicologia hoje**. São Paulo: Artes Médicas, 2004.

PRIOSTE, Cláudia; RAIÇA, Darcy; MACHADO, Maria Luíza Gomes. **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

ROSENFELD, Israel. **A invenção da memória: uma nova visão do cérebro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

SOUZA, Ana Maria Martins de; DEPRESBITERIS, Léa; MACHADO, Osny Telles Marcondes. **A mediação como princípio educacional**: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Editora Senac, 2004.

TESSARO, Nilza Sanches. Mediação no processo de construção do conhecimento infantil. In: CAPOVILLA, Fernando César (Org.) **Neuropsicologia e aprendizagem**: uma abordagem multidisciplinar. 2 ed. São Paulo: Memnon, 2004.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre; Artes Médicas, 1996.



# A pedagogia da negação e o processo de ensino aprendizagem na deficiência intelectual

ANDERSON DE ARAUJO REIS  
ANA CLÁUDIA SOUSA MENDONÇA  
RITA DE CÁCIA SANTOS SOUZA

## Introdução

Quando negamos o direito de aprender seja de modo consciente ou inconsciente a alguém, estamos impedindo o direito constitucional ao acesso a educação, o qual possibilita o desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Desta forma, é importante entender o princípio da Educação Inclusiva como promoção de uma escola que reconheça e busque responder as necessidades diversas, assegurando ao aluno com Deficiência Intelectual, a qualidade de ensino-aprendizado, facultando adaptações curriculares, estratégias de ensino e cooperação com a comunidade.

É salutar compreender, que o movimento de inclusão da Pessoa com Deficiência – PcD, suscitou importantes reflexões referentes

a qualidade do ensino para todos, dando destaque aos alunos público alvo da Educação Especial. Sendo assim, é importante que as práticas pedagógicas propiciem o desenvolvimento cognitivo de todos, não estereotipando o aluno com Deficiência intelectual, como aquele que tem baixas expectativas em relação a sua aprendizagem, promovendo situações excludentes no contexto social e escolar.

O aluno que apresenta essa deficiência possui diversas razões que o prejudica no processo ensino- aprendizagem desde a aceitação, dificuldades de realização de tarefas, de concentração e assimilação e, em destaque, a baixa autoestima. Destarte, para o sucesso do mesmo é necessário o acesso a processos pedagógicos específicos e significativos promovendo a equidades de necessidades, além da escola está preparada a receber todos os alunos, sem distinção, conforme aponta Mantoan (1997):

O processo de inclusão exige da escola novos recursos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição, reduzindo todo o conservadorismo de suas práticas, em direção de uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades de todos os alunos.

Incluir esse aluno depende da promoção da acessibilidade atitudinal, a qual exige ressignificações referentes aos valores sociais e a vivência de um novo paradigma existente, dentro da escola. Bueno (1999), acrescenta que para sermos assertivos no processo de inclusão da PcD no âmbito escolar, não é suficiente apenas o poder da lei, mas, requer profundas reflexões de como estamos enxergando o outro e de que forma estamos garantindo uma educação de qualidade.

Não há mudanças sem análise, conforme destaca Freire (2015) quando afirma que “a prática sem a reflexão pode se transfor-

mar em ativismo”, ou seja, um procedimento automático que é característico da Pedagogia da Negação, o qual impede o espírito do acreditar nas habilidades do outro, reprimindo o processo da aprendizagem significativa.

Na busca de responder à problemática, objetivou-se reconhecer que existem fatores que prejudicam o processo ensino-aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual, enfatizando a Pedagogia da Negação no processo de inclusão, fatores representativos para a comunidade escolar, bem como, refletir sobre possibilidades que auxiliem aos profissionais da educação acerca da aprendizagem do aluno.

Por desconhecer os caminhos técnicos que podem ajudar na aprendizagem, o professor, age pela emoção e humanização que faltou aos mesmos por séculos, e, se utilizam de ações que contribuem para aumentar a dependência social, emocional e educacional, pois, acabam realizando tarefas que se os alunos fossem estimulados dentro das suas habilidades e possibilidades singulares, realizariam com a mediação.

Dessa forma, as aprendizagens mecanizadas tornam-se efetivadas nas escolas onde a inclusão está “presente”, contudo, em processos que não viabilizam a sua eficácia quanto ao ensino-aprendizagem, pois, são desprovidos de sentido para os alunos, por não terem uma ligação com o real do cotidiano dos mesmos que precisam de significações, estímulos e credibilidade no seu potencial singular.

Sendo assim, abordaremos a seguir, a Pedagogia da Negação e as lacunas deixadas pela sua utilização no desenvolvimento humano, principalmente, o intelectual, em virtude de se fazer uso de uma pedagogia que não trabalha e não percebe as potencialidades desses alunos.

## A pedagogia da negação

Se buscarmos o caminho da aprendizagem mecânica<sup>1</sup> quando atuamos junto aos alunos com Deficiência Intelectual, deixando de lado a busca da aprendizagem significativa<sup>2</sup> a partir da experiência vivida pelo aluno, estaremos impedindo o crescimento cognitivo do mesmo que será extraído a partir da mobilização de seu próprio raciocínio. Essa capacidade de mobilizar sua capacidade cognitiva que muitas das vezes é negada pelos professores é fundamental no processo de estímulo, reverberando no processo de aprendizagem.

O aluno em destaque apresenta dificuldade nas resoluções dos problemas, muitos têm bloqueios na compreensão de ideias abstratas, como exemplo de noção do tempo e valores monetários, em estabelecer relações sociais, compreender, seguir regras, bem como realizar atividades de vida diárias.

Desta forma, a capacidade de aprendizagem deve ser estimulada para contribuir no processo de inclusão em sala de aula, além de promover independência em suas relações com o meio ambiente onde vive. A escola deve inovar suas práxis em relação à inclusão, conforme afirma Mantoan (1996, p. 17) “[...] a Inclusão não prevê a utilização de métodos e técnicas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência. Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar”.

É nessa perspectiva da aprendizagem significativa que se entende o processo, respeitando o seu limite e a sua individualidade

---

<sup>1</sup>Ocorre com a incorporação de um conhecimento novo de forma arbitrária, ou seja, o aluno precisa aprender sem entender do que se trata ou compreender o significado do por quê.

<sup>2</sup>Segundo a Teoria de Ausubel, ocorre quando uma nova informação é relacionada a um aspecto relevante, já existente, na estrutura cognitiva do aprendiz.

de compreensão das coisas. Ora, se o professor estando frente ao aluno em discussão, privilegia o caminho da aprendizagem mecânica, sob o discurso de que os mesmos manifestam diversas dificuldades no processo de aprendizagem, que sua atuação no meio ambiente e nas relações são diminutas, estará diretamente favorecendo a Pedagogia da Negação.

Compreende-se que, a negação pedagógica ao aluno com Deficiência Intelectual, atende um modelo cartesiano de inclusão indo de encontro à Educação como direito de todos. Consta-se que os professores não estão acostumados a lidar com o diferente conforme cita Reis (2016):

Analisar o contexto da diversidade e das diferenças humanas, é mister sinalizar o foco de atenção para a forma como os seres humanos lida com elas. A verdade é que não estamos acostumados “com o diferente”. Remete algo que pode causar singularidade, incomodidade. Pode-se dizer que, muitas vezes, não é o fato da diferença que causa a estranhes, mas a expectativa de romper com o esperado, a quebra de expectativa.

Neste sentido, se o professor não vislumbrar e reconhecer o aluno, como um sujeito capaz de crescimento e de interação social em todos os aspectos, respeitando sua especificidade e seus limites, estará reafirmando uma pedagogia negativa respaldada em concepções de incapacidade ou incompetência. Portanto, para incluir é preciso em primeiro lugar aceitar, querer e buscar desenvolver sua aprendizagem significativa, respeitando suas limitações, e integrando-o no convívio social.

Para isso, exige do professor um olhar “além” do vivenciado na atuação docente, é entender a diversidade como parte da natureza humana, e compreender a deficiência, conforme afirma (Reis, 2016),

como “mais uma viabilidade de diferença entre os seres humanos”. O aluno em destaque encontra-se no grupo do diferente, sua diferença é mais perceptível, por apresentar sinais ou sequelas notáveis.

Desta forma, avançar no processo de aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual é compreender que a Pedagogia da Negação encontra-se ligada ao princípio da superproteção e conseqüentemente de forma subliminar potencializa a rejeição. Essa postura deve ser refletida por todos os professores, seja referente a pequenas ou grandes ações frente a esse aluno. Deve-se compreender que o desenvolvimento cognitivo é objeto constante de atenção do professor. A cognição deve ser estimulada para alcançar avanços no processo de ensino aprendizagem.

É importante considerar que o professor da sala de aula comum, não terá êxito sozinho, necessita de uma rede colaborativa, tendo o Atendimento Educacional Especializado - AEE como fundamental no processo da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual, conforme define o (MEC, 2008) como “um serviço da Educação Especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”.

É entender que o aluno com deficiência não pode ser considerado por natureza como aquele que não está inserido nas regras educacionais vigentes, o que necessita ser refletido é como a escola está frente a este grupo, conforme afirma Carmo (2001), “a escola está despreparada e não tem como camuflar suas limitações e lacunas, necessitando urgentemente produzir conhecimentos que tragam conseqüências e contribuam para modificar o atual contexto social em que vivem”.

Deste modo, o professor e a instituição de ensino terão condições de contribuir para o desenvolvimento do aluno permitindo a

partir da aprendizagem mais significativa, resultados positivos e compreendendo esse espaço como uma via de conexão com o aprendizado, conforme afirma Reis (2016):

Considera-se que entre as diversas vias de conexão, a escola é um espaço que possibilita o preenchimento das lacunas que impedem a efetivação da inclusão da PcD no meio ambiente com igualdade de direitos. Nesta perspectiva, compreende-se que a PcD deve ser vista como homem e mulher potencialmente capaz de exercer o direito à cidadania, considerando suas especificidades e habilidades.

É corroborar com Ferreira e Ferreira (2004) quando acrescentam que “a inclusão não deve ser pensada como uma solução mágica, ela é sim um desafio que exige mudanças substanciais na escola, as práticas pedagógicas, a convivência. A educação por meio das diferenças deve ser uma nova possibilidade”. É acreditar no ponto de vista Freiriano, que ensinar exige convicção de que a mudança é possível.

É reconhecer a história desse aluno como um degrau mais largo e não como frágil e incapaz. É querer bem ao educando. É possibilitar a partir de seus significados uma melhor acessibilidade atitudinal.

A partir do momento que superprotege uma pessoa com Deficiência Intelectual, no caso específico desse estudo, o aluno, nega-se ao mesmo, atitudes individuais, desenvolvimento, aprendizagem, convívio social, familiar e as possibilidades de realizar ações que lhe darão oportunidades de atividades que propiciem a independência, mesmo que seja de pequenas coisas, visto que, os grandes feitos concretizam-se porque os pequenos nasceram e foram sendo alimentados de expectativas, conhecimentos, estí-

mulos e credibilidade; precisamos exercitar a mesma em relação ao potencial cognitivo dos alunos com Deficiência Intelectual.

Estudos apontam a neurociência cognitiva como essencial no desenvolvimento desses alunos e a relação com outras áreas como trampolim para uma aprendizagem educacional efetiva, através dos estímulos e das diversas conexões realizadas pelo cérebro, que abordaremos a seguir, de forma que possam ajudar a transpor a Pedagogia da Negação, em busca de um processo educativo que perceba as possibilidades de um trabalho que atenda de maneira positiva as diferenças dentro da diversidade educacional.

### **O processo de ensino aprendizagem na deficiência intelectual**

Em virtude da Pedagogia da Negação se fazer presente no processo de ensino aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual, manifestando-se de várias maneiras, como mencionada no tópico acima, os professores pela proteção, acabam não identificando capacidades cognitivas que são inerentes a todo ser em desenvolvimento, independente das suas limitações.

A neurociência cognitiva está trazendo novos conceitos, desmistificando o processo de ensino aprendizagem da pessoa com Deficiência Intelectual, apontando as funções cognitivas e sua relação com o cérebro, indissociáveis para a efetivação da mesma. Maia (2011) traça uma relação entre as funções cognitivas e o aprendizado escolar:

Chamamos de funções cognitivas ao conjunto de funções cerebrais básicas que permitem a recepção e o processamento de estímulos (externos e internos) e as respostas aos mesmos. Em conjunto, representam o que comumente chamamos pensamento, possibilitando a elaboração do

raciocínio e da emoção, atributos que encontram sua máxima expressão na espécie humana. (MAIA, 2011, p. 31).

Dessa forma, percebe-se que se faz necessário um novo olhar para o aprendizado escolar, pois o mesmo está ligado a diversos fatores, trata-se, segundo Maia (2011, p. 31) de uma rede de ramificações, “neurobiológicas, cognitivas, emocionais e pedagógicas, além de estímulos apropriados”.

O cérebro tem capacidade de fazer conexões infinitas a cada descoberta, experiência nova, e assim, possibilidades surgem a cada estímulo, por isso a importância de se acabar com conceitos obsoletos de que a pessoa com Déficit cognitivo não tem propriedades para o desenvolvimento intelectual.

Percebe-se aos poucos, que paradigmas estão sendo reformulados, repensados e uma roupagem caracterizada de positividade vem sendo construída em torno do ensino direcionado a pessoa com dificuldade de aprendizagem, raciocínio que trabalha em descompasso com a lógica estigmatizada para todos e que não há homogeneidade de entendimento, assimilação e percepção do mundo ao redor, que as pessoas são diferentes e possuem diferenças, às vezes, umas mais visíveis do que outras, contudo, todos quando estimulados desenvolvem habilidades específicas ao ser em formação.

A pessoa precisa ser incentivada e desafiada perante suas limitações, pois, quanto mais o cérebro é estimulado, mais redes de apoio vão sendo criadas e as possibilidades de aprendizagem, efetivam-se.

Vigotski (2007) enfatiza que é possível através das funções cognitivas dirimir a defasagem desses alunos com os processos de estimulação, que todos podem chegar a um nível de aprendiza-

gem satisfatório e o “observar e fazer”, focado só no concreto, deixa falhas quando se trata da pessoa com Deficiência Intelectual, e sim, o pensamento abstrato tem a sua importância nessa relação e coloca que:

Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingem formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007, p. 101-102).

Todo ser humano é dotado da capacidade de aprender, e a mesma permanece ao longo da sua vida, necessitando de incentivos constantes, não importando as limitações singulares de cada indivíduo. Ninguém aprende da mesma maneira, as diferenças de compreensão são individuais e tem o seu tempo próprio para aprender e apreender o que está em seu entorno.

As pessoas com Deficiência Intelectual têm o seu ritmo, cada um com a sua peculiaridade na maneira de compreender, pensar, falar, ouvir e viver, assim, como as pessoas que não estão dentro dessa categoria, mas, fazem o mesmo percurso no caminho da aprendizagem escolar.

Os pais, responsáveis diretos e os professores, precisam entender que se trata de um processo mais lento no caminho da aprendizagem e não como incapacidade de aprender, seria esse, o primeiro passo, para se ter uma expressividade do conhecimento.

Todos os obstáculos no caminho da aprendizagem se devem ao fato de que por muitos anos, foi vista de uma maneira generalizada, pertencendo ao mesmo grupo da Deficiência Mental, que ainda consta em normas e diretrizes educacionais brasileiras.

No entanto, a partir dos anos 1980 surgiu um amplo debate e por recomendação da International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities (IASSID) – Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais houve um olhar diferente para a Deficiência Mental em relação à Deficiência Intelectual.

A partir de 2001, depois da Conferência Internacional ocorrida no Canadá, o termo Deficiência Intelectual, passou a ser difundido em substituição à Deficiência Mental, no entanto, para se chegar a máxima desse caminhar, diversos estudos continuam sendo realizados, pois, não se trata apenas de substituir um termo por outro, e sim de apresentar resultados significativos em diferentes contextos educacionais de que se há uma escolarização efetiva das pessoas com Deficiência Intelectual.

No nosso país, a inclusão desses alunos em turmas comuns vem se dando gradativamente desde 1990, e foi consubstanciado a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e das Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado, com direcionamento para alunos da Educação Básica.

O conceito “Deficiência Intelectual”, incorporado desde 2010, pela AADID – Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento, que antes era denominada AARM – Associação Americana de Retardo Mental, trouxe diversos estudos e debates para os meios acadêmicos, na perspectiva de grandes estudiosos como Vigotski que afirma:

Um exame detalhado do desenvolvimento da fala e de outras formas de uso de signos era considerado desnecessário. Em vez disso, tem-se admitido que a mente da criança contém todos os estágios do futuro

desenvolvimento intelectual; eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir. (VIGOTSKI, 2007, p. 10).

A Deficiência Intelectual traz na bagagem a lacuna de funções psicológicas superiores como a atenção, percepção, observação e a metacognição que impedem o processo de aprendizagem em tempo hábil, atrasando o desenvolvimento escolar. Todavia, essa ausência de funções não incapacita o aluno, porque o cérebro é capaz de criar um caminho indireto quando o caminho direto está bloqueado sob a perspectiva vigotskiana do estímulo cultural, compensando a deficiência. Vigotski (2007) vai mais além quando instiga que:

A transição, no desenvolvimento para formas de comportamento qualitativamente novas, não se restringe a mudanças apenas na percepção. A percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância. (VIGOTSKI, 2007, p. 24).

Essas transformações postas por Vigotski estão atreladas aos estímulos internos e externos das funções cognitivas, baseadas em estudos evocados pela neurociência cognitiva, que traz o sistema nervoso central como o eixo para que se possa trabalhar o potencial individual de cada um.

De acordo com Maia (2007, p. 42), “o professor necessita conhecer os processos cognitivos de apreensão e compreensão envolvidos na aprendizagem”, dessa forma será possível identificar as necessidades e quais lacunas cada aluno com Deficiência Intelectual apresenta, sendo assim, possível traçar um plano de atendimento individual, focando nas especificidades e habilidades singulares.

Em seus estudos, Maia (2007, p. 42) esquematiza as funções cognitivas e suas ramificações, apresentadas na tabela 1 abaixo:

FUNÇÕES COGNITIVAS
<p><b>Funções receptoras (Percepção)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Percepção visual</li> <li>- Geral</li> <li>- Linguagem gráfica (alfabética e matemática)</li> <li>* Percepção auditiva</li> <li>- Geral</li> <li>- Musical</li> <li>- Linguística</li> </ul> <p><b>Funções retentivas (Registro = Memória)</b></p> <p><b>Funções executivas (Processamento)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atenção</li> <li>- Memória de trabalho</li> <li>- Volição</li> <li>- Planejamento</li> <li>- Ação propositiva</li> <li>- Verificação de desempenho</li> </ul> <p><b>Funções expressivas (Resposta)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguagem oral</li> <li>- Escrita</li> <li>- Praxias (atos motores complexos)</li> </ul> <p>Percepção</p>

Fonte: Maia 2007, p.42

Destarte, percebe-se através do esquema criado por Maia (2007), que as funções cognitivas envolvem a percepção visual e auditiva, o registro (memorização) do percebido, o processamento desse registro para se obter uma resposta, nesse caso, a efetivação da aprendizagem esperada, traçada como objetivo a ser alcançado.

No entanto, essa resposta na pessoa com Deficiência Intelectual, às vezes percorre caminhos indiretos, como posto anteriormente por Vigotski (2007), por encontrar algumas dessas funções bloqueadas, por isso, se faz necessário um olhar e conhecimento prévio do professor em relação ao seu aluno, para buscar os estímulos internos e externos que auxiliarão na aprendizagem, uma vez que a pessoa com Deficiência Intelectual, em sua maioria, a memória média ou de longa duração apresenta dificuldade para reter as informações, tornando-se assim, um processo lento, mas, possível dentro das especificidades individuais.

### Breves considerações

A educação, na perspectiva inclusiva busca banir barreiras que dificultam a aprendizagem e a participação do aluno com deficiência, diminuindo as desigualdades de oportunidades no acesso, proporcionando também melhoria nas condições de ensino, desenvolvimento e na qualidade, respaldada no respeito e solidariedade.

Compreender o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência é acima de tudo compreender a reflexão de Vigotski quando afirma que “é impossível apoiar-se no que falta a uma determinada pessoa, no que ela não é, mas é necessário ter, nem que seja a ideia mais vaga sobre o que ela possui e o que ela é”, é perceber que, a função do professor frente ao aluno com Deficiência Intelectual não foge a regra dos demais alunos, ele precisa ser compreendido dentro de suas especificidades, estimulando-o numa perspectiva da aprendizagem significativa e suas estruturas intelectuais. Desta forma, não se pode conceber a Pedagogia da Negação recrutar adeptos entre profissionais nas suas práticas diárias por não conhecimentos específicos.

Neste sentido, é essencial o professor ter conhecimento de que os alunos trazem na sua bagagem individual, especificidades, cada um, sendo e vivenciando o seu mundo próprio.

Emerge reflexões frente à formação docente voltada para o Atendimento Educacional Especializado, que profissional está sendo preparado para adentrar as escolas da diversidade e quais os referenciais teórico-metodológicos estão contribuindo para que os mesmos abstraíam a Pedagogia da Negação das suas práticas pedagógicas.

Faz-se necessário mudar; e mudanças acarretam quebra de paradigmas. É perpassar a Pedagogia da Negação, para a Pedagogia da Aceitação e da transformação da cultura pedagógica, vislumbrando a promoção do desenvolvimento das potencialidades e da valorização das diferenças. É mirar nos desafios e acreditar numa educação para todos.

O aluno se desafiado, estimulado cognitivamente, ele responderá, pois, o cérebro tem a capacidade de encontrar caminhos paralelos quando encontra bloqueios de uma deficiência congênita ou adquirida. Assim, quando o professor compreende a capacidade de aprendizagem significativa do aluno, automaticamente há empreendimento de ações que possibilitam o desenvolvimento.

Sobremaneira, o processo de ensino aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual dependerá dos fatores condicionantes que vão desde a aceitação até grandes dificuldades na realização dos comandos, que para muitos são “descomplicados”, enquanto para eles, chega a serem penosos.

O sucesso do mesmo está em banir o processo da negação e expandir os sistemas de potencialidades e habilidades, estimulando sempre, amando-o, aceitando as especificidades, tratando-o

com igualdade de direitos e equidade de dever. É corroborar com a afirmação de Reis (2016) quando diz que “a prática docente não avaliada por aquele que a faz, pode excluir ao invés de incluir, tornar dividido o que é sistêmico, fatiar o que em verdade, por natureza, se constitui uma totalidade.”

Desta forma, para compreender a singularidade e especificidade de cada sujeito deve-se ter em mente que cada ser humano possui ritmo de aprendizagem particular, que divergem em suas habilidades e dificuldades de interação com o meio.

Que possibitemos a aprendizagem e cessemos com a negação!

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUENO, J. C. **Crianças com necessidades educacionais especiais política educacional e a formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, v. 3, n. 5, 1999.

CARMO, A A do. **Inclusão escolar e educação física**: que movimentos são estes? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE DANÇA EM CADEIRA DE RODAS. 2001, Campinas: Unicamp, 2001.

FERREIRA, M. C.; FERREIRA, J. R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Autores associados, 2004.  
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, 50ª ed, Rio de Janeiro, paz e terra, 2015.

MAIA, Heber. **Funções cognitivas e aprendizado escolar**. In: MAIA, Heber. Neurociências e desenvolvimento cognitivo. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. 2ª Edição – Coleção Neuroeducação – Volume 2.

MANTOAN, M. E. **O direito de ser, sendo diferente na escola**. São Paulo: Summus, 1996.

REIS, Anderson. A. **Educação Ambiental e Educação Inclusiva: possíveis conexões**. Dissertação de Mestrado; Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016. 157f.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. (Orgs.) COLE, Michael...et al. 7<sup>a</sup>. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



# As tecnologias assistivas e suas implicações na aprendizagem de crianças com síndrome de down: um estudo de caso do software educativo participar

CARLA EUGÊNIA NUNES BRITO  
MÁRCIA VERÔNICA NUNES R. SANTANA  
ADA AUGUSTA CELESTINO BEZERRA

## 1 Introdução

Os últimos anos, principalmente, vêm marcando o início de uma época determinada pela globalização e pelos avanços das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Notam-se mudanças significativas em todos os setores sociais e não seria diferente na Educação. Nesta, as demandas sociais enfatizam um novo homem, aquele que precisa aprender a se adequar às transformações, procurando ser crítico, investigativo e criador.

Atualmente uma nova dimensão do campo da tecnologia vem sendo tema de pesquisa e está assumindo um papel muito im-

portante na inclusão de pessoas com necessidades especiais, uma vez que proporciona a autonomia e desenvolvimento do sujeito no seu processo de aprendizagem. Trata-se das Tecnologias Assistivas (TA) utilizadas como mediadoras, como instrumentos, como ferramentas mesmo para o “empoderamento”, para a equiparação de oportunidades e para a atividade autônoma da pessoa com deficiência, na sociedade contemporânea (GALVÃO FILHO, 2009, p.42).

Busca-se neste artigo abordar como as tecnologias digitais contribuem para o processo de aprendizado das crianças com deficiência intelectual, com foco específico nas crianças com síndrome de *Down*, visando entender a influência do *software* no aprendizado, tendo como suporte a teoria sócio-histórica com os conceitos de zona de desenvolvimento proximal, mediação social e instrumental e o paradigma da educação inclusiva.

## 2 O percurso histórico das pessoas com deficiência

A trajetória das pessoas com deficiência é marcada por dificuldades e conquistas ao longo do século. As discussões sobre Educação Inclusiva não são tão recentes, pois há muito tempo educadores e especialistas procuram tornar o espaço escolar num ambiente aberto a todos, sem distinção, sem preconceitos. Por isso, faz-se necessário relatar um breve histórico no intuito de que se compreenda melhor seu significado no momento atual.

A história do atendimento a pessoas com necessidades de cuidados especiais na antiguidade conta com uma pequena e esparsa documentação disponível. Sabe-se que as pessoas excepcionais, consideradas uma degeneração da raça humana, deveriam ser “expostas” ou eliminadas pelo grande transtorno que representavam para a sociedade.

Nesta trajetória, constam relatos de torturas e promiscuidade, da crueldade da inquisição, da qual muitas pessoas diferentes do que era considerado normal foram vítimas por conta de concepções fanáticas e tendenciosas (SOUZA, 2010).

Barboza (2011) ressalta que a tradição popular encarava o nascimento de pessoas com deficiência como castigo de Deus. Os supersticiosos acreditavam que elas tinham poderes especiais consentidos por feiticeiros ou bruxos. Na Idade Média, com o advento do Cristianismo, pessoas doentes, defeituosas ou mentalmente afetadas não mais podiam ser exterminadas; e passaram a ser consideradas criaturas de Deus.

Com a Idade Moderna, houve maior valorização do ser humano pelo predomínio de filosofias humanistas. Iniciaram-se investigações sobre a pessoa excepcional do ponto de vista da Medicina. Cresceram os estudos e experiências sobre a problemática das deficiências atreladas à hereditariedade, distorções anatômicas etc.

As grandes mudanças ocorreram a partir do século XVI, tanto quanto às estruturas sociais, políticas e econômicas da sociedade, quanto às concepções filosóficas assumidas na leitura e na análise sobre a realidade, modificando também a concepção de deficiência (MACHADO, 2007).

Souza (2005) afirma que apenas no século XVII começa a educação voltada para pessoas com deficiência e a preocupação de fato com a aprendizagem desses alunos surgiu no início da segunda metade do século XIX, assim como os estudos científicos mais aprofundados voltados para a deficiência.

A década seguinte passou por um processo de reflexão, de crítica sobre direitos humanos, e mais especificamente sobre os direitos

das minorias. Essa década marcou uma nova relação da sociedade com as pessoas deficientes. No Brasil, surgiram centros de reabilitação para atender a todos os deficientes. Esses centros eram voltados para a integração da pessoa com deficiência na sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 4.024, de 1961, dava direito aos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema de ensino. Considerando os dados de 2008, referentes à lei nº. 5691-1971; esta altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com deficiência física, mental, com atraso na aprendizagem e para os superdotados. Esta mudança na lei acabou reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes ou escolas especiais.

A Constituição Federal de 1988 determina a promoção e o bem de todos, sem preconceitos de cor, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art.3, inciso IV). A educação deverá ser um direito de todos e garantir o acesso e a permanência na escola. Garante como dever do estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

A luta pelos direitos humanos impulsionou o novo paradigma de educação inclusiva. Entoada por movimentos sociais que lutavam por uma escola pautada em uma pedagogia institucional que garantisse o direito à educação a todos, com igualdade de oportunidades (ASSUNÇÃO, 2007). Este novo paradigma preconizava que todos os alunos deveriam estar inseridos na sala de aula regular e que, para isso, a escola precisava ser reestruturada para atender as suas necessidades educacionais especiais (MANTOAN, 2008). Segundo Santos (2008), a proposta de inclusão defende que todos os alunos, independente do tipo de deficiência ou do grau de comprometimento físico ou intelectual, devem estar nas classes comuns do ensino regular, cabendo à escola a res-

ponsabilidade de se adaptar para atender as suas necessidades. A inclusão requer uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e seja competente para trabalhar com todos os alunos.

O paradigma da Educação Inclusiva está registrado em dois grandes momentos: a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, resultante de uma conferência mundial realizada em Jomtien, na Tailândia, que representa o consenso mundial sobre o papel da educação fundamental e se traduz em compromissos de garantir a todas as crianças, jovens e adultos o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem.

Tal declaração ratifica o paradigma da inclusão no Brasil e no mundo, como modelo a ser adotado nas escolas; e, em 1994, a Declaração de Salamanca que tratava sobre os princípios, a política e a prática da Educação das pessoas com necessidades educacionais especiais (GIL, 2005). Para Sassaki (1998), esses documentos serviram para chamar a atenção quanto à urgência de ações que tornassem realidade uma Educação capaz de reconhecer diferenças, promover a aprendizagem e atender às necessidades de cada criança individualmente.

O princípio do paradigma da educação inclusiva defende que o ambiente escolar se transforme para possibilitar a inclusão, ou seja, prepare-se para receber todas as pessoas.

Portanto, a educação inclusiva vislumbra a possibilidade de construir uma escola mais humanizada e democrática que concebe a todos os alunos a construção da autonomia intelectual, social e afetiva a partir de mediações e intervenções pedagógicas qualitativas. Para isto é indispensável romper paradigmas, inclusive sobre a concepção de homem, e adotar como modelo a concepção de desenvolvimento humano proposta por Vygotsky (1989).

Conforme Vygostky (1989), o homem se desenvolve a partir da interação com a sociedade, da sua capacidade de relacionar-se, comunicar-se e interagir com outras pessoas. Defende que o homem é um ser sócio-histórico-cultural, ou seja, o seu desenvolvimento dar-se com sua história e sua cultura. De acordo com os estudos desse pesquisador, o homem precisa ser motivado e desafiado para que possa se desenvolver.

A deficiência por si só não decide o destino da pessoa, mas as consequências sociais em que está submetida e a sua realização sociopsicológica poderão colaborar para o sucesso ou para o fracasso. Estudioso sobre o desenvolvimento das pessoas com deficiência, ele acreditava que essas pessoas precisam estar inseridas na sociedade para evoluírem.

### Vygotsky e o estudo da defectologia

Para Vygotsky (2000), o ser humano se desenvolve segundo quatro planos genéticos: 1) filogênese, que representa a história da espécie do indivíduo; 2) sociogênese, representada pela história cultural de cada um, sendo esta o alargador das potencialidades humanas; 3) ontogênese, que é a história do indivíduo e; 4) microgênese, como aspecto microscópico do desenvolvimento humano.

As características tipicamente humanas, como as formas superiores da memória, do pensamento, do caráter, do comportamento, da atenção e da capacidade de planejamento, definidas como funções psicológicas superiores, são resultantes da interação dialética entre o homem e o seu meio sócio-cultural (VYGOTSKY, 2000). Ainda segundo Vygotsky (2001), não se pode pensar o desenvolvimento psicológico como um processo abstrato, descontextualizado e universal. Ele está baseado nos modos culturalmente construídos de representar o real. Esta representação do real é feita através da utilização de signos e instrumentos.

O instrumento é considerado um recurso que amplia as possibilidades de transformação que aproxima o homem de suas atividades, seu trabalho, como da natureza, onde esses instrumentos fazem uma mediação entre a ação do homem com o mundo e o próprio mundo (VYGOTSKY, 1997). Assim, instrumento é qualquer objeto ou elemento que tem alguma utilidade prática como, por exemplo, o computador e as tecnologias assistivas. Já os signos são instrumentos psicológicos orientados para o próprio sujeito e focados no controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas (VYGOTSKY, 2001). Os signos são construções sociais. Pessoas de diferentes culturas podem ter signos diferentes entre si, ou ainda, determinados signos para uns não os são para outros, porque viveram em contextos diferentes ou porque não conseguiram internalizá-los.

No processo de aprendizagem e desenvolvimento, os homens utilizam instrumentos e signos, pois a sua relação com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo (VYGOTSKY, 2001). A criança na sua interação social no ambiente escolar e familiar utiliza-se de instrumentos e signos para realizar atividades estabelecidas ou de sua escolha, tendo pessoas mais experientes mediando esta relação na zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal é uma área potencial de desenvolvimento cognitivo. É a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas através da mediação de adultos ou da colaboração com outras crianças mais habilidosas.

É justamente nesta zona de desenvolvimento proximal que a aprendizagem vai ocorrer. A escola deve funcionar como espaço

de interação social entre as crianças e professores que atuam na zona de desenvolvimento proximal enquanto mediadores sociais, possibilitando assim o desenvolvimento e a aprendizagem. O professor, enquanto mediador social, atuando na zona de desenvolvimento proximal da criança, poderá conhecer o potencial da mesma e atuar de forma direta nas suas dificuldades com o auxílio de mediadores instrumentais. É durante esta interação social que a criança aprende a regular os seus processos, pensamentos e ações planejadas. Para Vygotsky (2000), a regulação destes processos ocorre a partir das indicações e das diretrizes de pessoas mais habilidosas na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, resultando no processo de internalização.

Vygotsky (2000) afirma que o processo de internalização está diretamente ligado ao conceito de mediação. Este conceito de mediação será adotado ao longo deste artigo durante a realização das atividades pelas crianças com síndrome de *Down*, logo que a mediação ocorre, na interação entre a criança e seu professor, o qual atua enquanto mediador social, e no *software* educacional, enquanto mediador instrumental atuando na sua memória visual como forma de possibilitar o aprendizado.

### **Implicações dos fatores genéticos e sociais na aprendizagem de crianças com síndrome de *down***

Em meio às várias necessidades educacionais especiais, tem-se a síndrome de *Down*, que teve suas características descritas em 1866, por John Langdon Down. Ele descobriu que a causa da síndrome de *Down* era genética, pois até então a literatura relatava apenas as características que indicavam a síndrome, porém foi o geneticista francês Jérôme Lejeune em 1958, quem identificou pela primeira vez a trissomia do cromossomo 21 como responsável pela síndrome de *Down* (GOMES, 2008).

Não se conhece a causa dessa alteração na síndrome de Down, todavia, sabe-se que ela pode ocorrer de três modos diferentes. O primeiro refere-se a uma não disfunção cromossômica total e, dessa maneira, na medida em que o feto se desenvolve, todas as células acabariam por assumir um cromossomo 21 extra, sendo essa alteração equivalente a aproximadamente 96% dos casos. Uma segunda forma da alteração ocorre quando a trissomia não afeta todas as células e, por isso, recebe a denominação de forma “mosaica” da síndrome. A terceira forma seria por translocação gênica, em que todo, ou parte do cromossomo extra, encontra-se ligado ao cromossomo 14 (BISSOTO, 2005).

No Brasil, acredita-se que ocorra um caso em cada 600 nascimentos. Isso quer dizer que nascem cerca de 8 mil bebês com síndrome de Down por ano. Diferente do que muitas pessoas pensam, a síndrome de Down não é uma doença, mas sim uma alteração genética que ocorre por ocasião da formação do bebê, no início da gravidez. A síndrome de Down por ser a causa mais comum de deficiência intelectual, representa um terço da população com comprometimento intelectual (CHAVES, 2007).

O cérebro de uma criança que tem alteração no cromossomo 21 tem um menor volume comparado às crianças típicas, devido a isto, a conexão entre seus neurônios são menores. Isso afeta a instalação e as consolidações das conexões de redes nervosas necessárias para estabelecer os mecanismos da atenção, memória, capacidade de correlação e análise, o pensamento abstrato, dentre outros.

Segundo Voivodic (2007), as pessoas com síndrome de Down além de apresentarem comprometimento orgânico que dificulta a aquisição da linguagem, também apresentam outras dificuldades relacionadas à memória auditiva e à memória de curto prazo.

De acordo com Atkison e Shiffin (*apud* WETTEN, 2002), a memória de curto prazo é o armazenamento de capacidade limitada que pode manter informações não reprocessadas por até 20 segundos. Em contraste, a informação armazenada na memória de longo prazo pode durar semanas, meses ou anos. Wetten (2002), contudo, ressalta que as informações na memória de curto prazo podem ser mantidas num tempo maior através do reprocessamento da informação, que ocorre através do processo de repetição, de se verbalizar ou pensar na informação.

Nesse sentido, compreende-se que a memória de curto prazo refere-se à capacidade para reter e evocar palavras ou ordens recebidas oralmente, entretanto, quando há um comprometimento nesta área da memória são afetados a construção, o processamento de conceitos, generalizações e o planejamento de situações.

A partir destes conhecimentos, entende-se que estimulando a memória de curto prazo na criança com síndrome de *Down*, através de comportamentos repetitivos de verbalizar ou pensar na informação, favorecer-se-á o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, estas crianças precisam ser expostas repetidamente aos estímulos que se deseja ensinar, visto que sua capacidade de manter informações é limitada.

Bissoto (2005) acrescenta que as crianças com Síndrome de Down por possuírem uma memória auditiva de curto-prazo mais breve, têm dificuldades no acompanhamento de instruções faladas, especialmente se elas envolvem múltiplas informações ou ordens/orientações consecutivas. Corroborando com Bissoto (2005), Lara, Trindade e Nembr (2007) consideram que as funções da memória auditiva de curto prazo e da memória auditiva espaço-temporal são comprometidas devido à trissomia do cromossomo 21, consequenciando no atraso cognitivo e no desenvolvimento da linguagem.

Estes autores afirmam que, em geral, as crianças com síndrome de *Down* apresentam dificuldades no domínio da fonologia, da morfossintaxe e na capacidade de compreensão. Logo, sugerem que sejam criadas estratégias de aprendizado que compensem as dificuldades de funcionamento do cérebro destas crianças, usando a habilidade da memória visual como auxílio à deficiência na memória auditiva de curto prazo, com o uso de recursos concretos como imagens, fotos, objetos, dentre outros, que representem a fala ou a expressão narrada.

Essas implicações quanto ao comprometimento causado pela deficiência de processamento auditivo (memória auditiva) foram abordadas também por Capovilla, Capovilla e Suiter (2004) em seus estudos sobre as habilidades cognitivas que predizem a competência de leitura e escrita com crianças em idade escolar. Os resultados encontrados por estes autores mostraram que as habilidades de processamento fonológico apresentaram maiores correlações com o desempenho em leitura e escrita, incluindo consciência fonológica, vocabulário, memória e sequenciamento. E que por outro lado, as habilidades de processamento visual e motor, não apresentaram correlações significativas com leitura e escrita.

Esses resultados corroboram a hipótese de que a deficiência no processamento fonológico (memória auditiva) é a principal causa dos problemas de aprendizado da leitura e escrita, e que as habilidades motoras e as viso espaciais (memória visual), quando potencializadas, promovem o desenvolvimento e o aprendizado da criança (CAPOVILLA; CAPOVILLA; SUITER, 2004).

Torna-se imprescindível que as pessoas envolvidas nas ações educacionais compreendam que cada aluno com síndrome de *Down* possui um processo de desenvolvimento particular, fruto das condições biopsicossociais e que algumas dificuldades decor-

rentes da trissomia não se assinalam como impossibilidades para as mesmas aprenderem.

Buckley e Bird (*apud* BISSOTO, 2005), relatam que nos primeiros cinco anos de vida da criança com síndrome de *Down*, percebe-se o atraso no desenvolvimento da linguagem que, consequentemente, afeta a produção da fala. Isto procede na dificuldade em reconhecer regras gramaticais e sintáticas da língua, resultando num vocabulário mais reduzido, o que, com frequência, faz com que essas crianças não consigam se expressar na mesma medida em que compreendem o que é falado.

Em razão destas limitações, estudos têm mostrado (BISSOTO, 2005; SILVA, 2008; CARDOSO, 2003) que o comprometimento no desenvolvimento tanto biológico quanto social da criança com síndrome de *Down* pode ser minimizado através da estimulação precoce de suas capacidades. A condição genética da pessoa com síndrome de *Down*, apesar de comprometer o processo de desenvolvimento intelectual, não tem impedido o desenvolvimento da aprendizagem, visto que os alunos conseguem aprender desde que sejam estimulados.

Estas são algumas das características que devem ser consideradas durante o processo ensino-aprendizagem, pois através do conhecimento destas informações, o corpo docente das instituições e a própria escola, em geral, poderá elaborar as estratégias metodológicas digitais adequadas aos alunos com Síndrome de *Down*.

## **Tecnologia Assistiva Digital (TAD): mediação instrumental importante para auxiliar no processo de socialização e aprendizagem de crianças com síndrome de *down*.**

As mudanças provocadas pelo paradigma da educação inclusiva apresentaram o uso de novos recursos e a implantação de diferentes ambientes na escola regular.

Mello (2006) explica que Tecnologia Assistiva (TA) é todo o arsenal de instrumentos técnicos utilizados para compensar ou substituir funções quando as técnicas e procedimentos reabilitadores não são suficientes para resgatar a função humana em sua totalidade. Para a autora mencionada, o uso de Tecnologia Assistiva visa proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e promover uma vida independente e de inclusão.

No contexto educacional, a TA proporciona um aprendizado enriquecido por instrumentos que criam novas oportunidades para que os professores possam explorar de forma dinâmica e lúdica os conceitos acadêmicos, como o uso de computadores que apresentam recursos visuais, sonoros, efeitos e programas computacionais, proporcionando um leque maior de opções para um aprendizado atrativo e motivador. Minetto (2008) afirma que as modalidades de TA estão em pleno desenvolvimento e agrupam-se em categorias como: acessibilidade física, acessibilidade a computador, acessibilidade à internet, apoios educacionais e comunicação. Segundo a citada autora, cada uma dessas categorias oferece recursos distintos que podem ser usados pela escola para facilitar a aprendizagem de alunos, independente da necessidade educacional especial.

Bersch (2008) explica que recursos pedagógicos são os equipamentos utilizados pelo aluno e que lhe permite ou favorece o

desempenho de uma tarefa e, quando utilizado como tecnologia assistiva, auxiliará na superação de dificuldades funcionais, encontrando alternativas para que o aluno participe e atue positivamente nas várias atividades do contexto escolar. Entre as tecnologias assistivas, o computador passa a fazer parte do contexto educacional como uma importante ferramenta e um instrumento pedagógico de auxílio no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Mantoan (2001), uma das formas em que mais se avança no uso do computador é através do *software* educacional, que busca auxiliar o aluno no aprendizado de conteúdos pedagógicos.

Logo, para Santarosa (2007), os *softwares* educacionais se apresentam como uma importante ferramenta de inclusão para as crianças com síndrome de *Down*, possibilitando um aprendizado prazeroso, significativo e direcionado para suas habilidades.

Assim, o software educacional PARTICIPAR, estudado para a construção desse artigo, foi pensado para ser utilizado através do computador por crianças com deficiência intelectual, em especial as crianças com síndrome de *Down*, através da mediação pedagógica. Esse recurso tem o objetivo de alfabetizar a criança com síndrome de *Down*, por meio de conteúdos escolares desenvolvidos que explorem a memória visual, compensando então sua deficiência na memória auditiva de curto prazo. Dessa maneira, o uso dessa Tecnologia Assistiva, poderá maximizar as possibilidades de aprendizado da criança com síndrome de *Down*, permitindo o seu acesso ao conhecimento de forma lúdica e criativa, porém organizado e dentro do contexto educacional previsto no currículo da escola regular. Para Rocha (2001), o uso de software educacional na educação de alunos com deficiência intelectual enriquecerá o aprendizado e permitirá grandes avanços no âmbito do desenvolvimento educacional. Gomedí; Amaral (2004), consideram que o uso de *softwares* educacionais através do computador possui um importante papel na aprendizagem de

crianças com síndrome de *Down*, já que potencializa e aguça a memória visual.

Reforça-se aqui o que já foi exposto por estudos realizados por Bower e Hayes (1994). Para a criança com síndrome de *Down*, ter um ensino pautado em recursos que potencializem sua habilidade na memória visual, como o software educacional Participar, aplicado através do computador e mediado pelo professor, é a possibilidade de um aprendizado interativo que atende as suas necessidades educacionais.

O professor precisa conhecer seu aluno, suas necessidades, limitações e habilidades, pois este é um ser em constante mudança e que precisa de liberdade para aprender e produzir livremente o conhecimento, com orientação adequada e apoiada por recursos como as tecnologias assistivas, que auxiliam positivamente seu aprendizado. O uso de tecnologias assistivas provoca mudanças educacionais, exigindo do professor a disposição para novos desafios, uma incessante capacitação e atualização tecnológica e, principalmente, mudanças conceituais, aceitando as diferenças, num convívio escolar que proporcione igualdade de oportunidades.

Portanto, é preciso fazer uso de instrumentos pedagógicos que permitam o acesso de todos ao conhecimento, de forma que suas diferenças e limitações não sejam barreiras educacionais. Para Mantoan (2001), o computador, como tecnologia assistiva, aliado a uma prática pedagógica comprometida com a formação de cidadãos, é uma poderosa ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais.

No mesmo sentido, Santos (2008) acrescenta que é indispensável que a escola disponibilize de recursos e serviços que lhe permitam fazer uso da tecnologia em benefício da formação do

aluno que anseia por um ensino de qualidade, adequando a escola, em face às demandas do mundo atual, a fim de atender às diversidades culturais e à necessidade de novos conhecimentos.

### **Participar: *software* educacional utilizado na pesquisa**

Este artigo baseia-se na utilização de um *software* educacional voltado para a área de alfabetização de crianças com síndrome de *Down*. Um projeto desenvolvido por dois alunos de Ciência da Computação da Universidade de Brasília, sob a orientação do Prof. Wilson Veneziano, que foi desenvolvido para auxiliar a alfabetização de alunos jovens e adultos com deficiência intelectual.

Encontram-se no *software* informações sobre as letras do alfabeto e exemplos de objetos nos quais elas são utilizadas. Além disso, apresentam exercícios em que os estudantes devem escrever o nome dos objetos que aparecem nas fotos.

### **O *software* desenvolvido**

Ao *software* desenvolvido neste projeto foi dado o nome de Programa Participar. Isto porque, mais do que alfabetizar, espera-se que o *software* ajude os estudantes a participarem da sociedade, por meio da comunicação escrita e redes sociais na Internet.

### **Requisitos educacionais**

Os requisitos educacionais, que permeiam o Participar foram pontuados a partir da observação e estudo do *software*, que trabalha com alfabetização de estudantes com deficiência intelectual. Seguem alguns dos requisitos apresentados:

- Como o processo de alfabetização dos estudantes inicia-se com o aprendizado de letras maiúsculas, utilizou-se caixa alta

- em todas as telas destinadas aos estudantes. As telas de uso do professor possuem palavras e descritores em caixa baixa;
- Para deixar as atividades digitais do Participar parecidas com atividades convencionais de sala de aula foi utilizada em toda extensão do software a fonte Arial, por se tratar de uma fonte simples e de poucos adornos;
  - Todos os signos trabalhados nos exercícios foram selecionados, de forma contextualizada e significativa na vida diária do estudante;
  - A ergonomia do software possui uma interface simples e objetiva para não dispersar a atenção do estudante ou confundir-lo com muita informação;
  - Cerca de 600 exemplares de vídeos com sons, imagens, animação de botões, contemplam o Participar e destaca-se o uso de objetos por serem recursos que auxiliam no processo ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual;
  - No intuito de que o estudante se identifique com o software, foram criados vídeos que o conduzam e o auxiliem nas tarefas propostas. Este elemento torna-se preponderante quando o estudante toma decisões corretas ou incorretas no Participar, ouvindo elogios ou incentivos para novas tentativas diante de erros;
  - O Participar utiliza vídeos com foco na pronúncia labial para trabalhar letras, sílabas e palavras. A boa gesticulação e pronúncia adequada das letras e palavras são primordiais para a compreensão do estudante com deficiência intelectual, frente à associação com a escrita das palavras primando pela pronúncia coloquial da língua portuguesa, sem considerar regionalismos preponderantes em muitos professores alfabetizadores.
  - O Participar prima pela simplicidade, não existindo nele distratores, como vídeos, fotografias ou animações desnecessárias.

## Visão geral do participar

Todas as telas de atividades possuem botões na parte inferior para avançar, retroagir ou deslocar-se ao menu principal. Além disso, existem botões nos vídeos que permitem parar ou iniciá-los novamente, e antes de acessar a página de exercícios é possível configurar o que será visível para o estudante. Estão presentes vídeos-guia para conduzir o estudante por todo o aplicativo, orientá-lo a respeito dos procedimentos que ele deve realizar, e informar se a resposta está ou não correta nas diferentes categorias de exercícios. O vídeo labial, por sua vez, pronuncia letras, sílabas e palavras (Figura 1).

figura 1: Vídeo-guia (canto superior esquerdo) e labial (canto superior direito)



## Módulos de atividades

O Participar possui três módulos de atividade: Explorar Teclado, Lições e Exercícios (Figura 2). Cada um deles exerce uma função específica dentro do contexto educacional do software. A seguir, cada um desses módulos encontram-se descritos.

Figura 2 - Menu principal



## Explorar

Esse módulo tem como finalidade associar a tecla pressionada à pronúncia correta e bem articulada com o som correspondente da letra, apresentando simultaneamente seu desenho, em caixa alta, no centro da tela. Essa atividade pretende, ainda, trabalhar a coordenação motora do estudante e familiarizá-lo tanto ao teclado virtual quanto ao teclado físico do computador.

## Lições

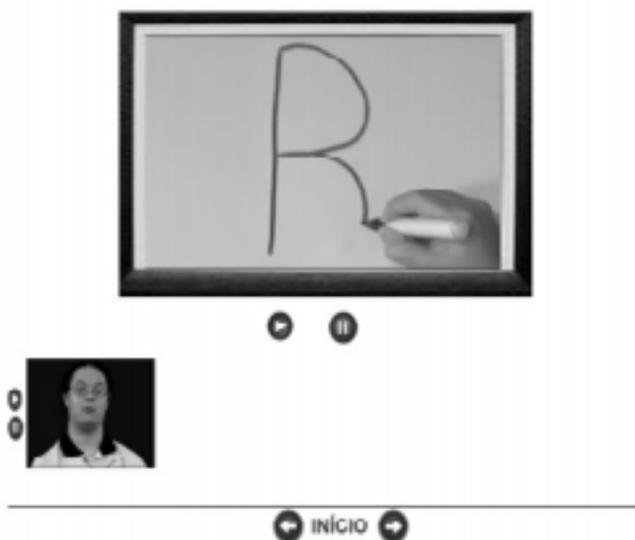
Neste módulo o professor seleciona uma letra do alfabeto para trabalhar com o estudante em forma de lições. Para cada letra existem lições com objetivos específicos.

Primeira lição - Ensino da letra. Na primeira lição o guia propõe um estudo da letra corrente, apresentando-a em seguida. O dese-

nho da letra aparece na tela e, então, o guia pede que o estudante localize a letra no teclado e a aperte. Caso a letra correta seja pressionada, surge o vídeo com foco labial, no canto direito superior da tela, pronunciando a letra. Caso contrário, o guia emite uma mensagem de advertência.

Segunda lição - Escrita da letra. A segunda lição tem como finalidade demonstrar ao estudante como se escreve a letra que está sendo trabalhada. O vídeo da escrita pode ser parado em pontos específicos, a fim de se observar detalhes do desenho da letra, além do professor poder trabalhar nas atividades cotidianas de psicomotricidade (Figura 3).

Figura 3 - Ensino de grafia manual da letra “B”



Terceira lição - Posicionamento da letra na palavra. Após conhecer a letra e ver como escrevê-la o estudante inicia a terceira lição. Nela ele é informado que a letra aprendida é usada em várias

palavras. Simultaneamente são apresentadas três palavras com a letra da lição destacada e suas respectivas figuras. O guia solicita ao estudante que clique sobre uma das fotografias, para que ouça a pronúncia.

Quarta lição - Escrita da palavra. Na quarta e última lição o estudante completa a letra que falta na palavra. As palavras apresentadas aqui são as mesmas da lição anterior e a(s) letra(s) que falta(m) é a própria letra tema da lição, selecionada no menu principal. Nesta tela é possível ouvir e parar a pronúncia da palavra clicando nos botões de controle, ao lado do vídeo com foco labial. Caso o estudante acerte, o vídeo labial pronuncia a letra, o guia o elogia e a lição finaliza com a pronúncia da palavra. Caso contrário, o guia emite uma mensagem de advertência, encorajando o estudante a tentar novamente.

## Exercícios

A principal atividade executada no módulo Exercícios é a escrita de palavras a partir do número de lacunas disponíveis na tela. Para assessorar o estudante durante o processo existe uma imagem, que representa a palavra, no canto superior esquerdo da tela. Logo abaixo, também à esquerda, o guia dá instruções a respeito das respostas dadas pelo estudante (Figura 4).

Os exercícios estão separados por níveis de dificuldade e temas. Antes de entrar no módulo Exercícios é necessário que o professor configure a visibilidade dos níveis e o tipo de variação que o estudante verá. Os tipos de variações que podem ser aplicadas são:

- Trabalho sem auxílio: nesta modalidade de exercício não há dicas acerca da letra ou próxima sílaba da palavra;
- Trabalho por letra: nesta variação o som da próxima letra que falta é emitido para orientar o estudante;

- Trabalho por sílaba: nesta variação o estudante trabalha o uso de sílabas, em vez das letras avulsas. O som da próxima sílaba é emitido para auxiliar o estudante.

Figura 4 - Exercício com a letra “B”



Existe ainda a possibilidade de o professor explorar um simulador de bate-papo de internet com estudantes em estágio mais adiantado de letramento. O estudante interage com um personagem por meio de perguntas de assuntos cotidianos, apresentados em vídeos e também de forma escrita (Figura 5). Isso permite que o professor mostre ao estudante seus erros e acertos na linguagem, o que pode auxiliar no preparo dele para o uso de redes sociais de internet.

Figura 5 - Simulador de bate-papo de internet



## Conclusão

O software educacional descrito neste trabalho é uma ferramenta de apoio à alfabetização de jovens e adultos com deficiência intelectual, o qual deve ser utilizado com o professor regente e não é um novo método de alfabetização. Ele foi validado em escolas públicas, em caso real de uso. Estão presentes recursos multimídia que proporcionam a construção de tarefas interativas, que conquistam a atenção dos usuários. Por isso, nas lições e exercícios são trabalhadas palavras do cotidiano dos estudantes, a fim de que eles identifiquem-se com as situações em tela, inclusive do ponto de vista afetivo. Foram colocados no software elementos comumente presentes nos métodos de alfabetização, os mais empregados no Brasil atualmente. Isso facilita ao professor associá-lo a outras ferramentas de ensino. O software está disponível no sítio [www.projetoparticipar.unb.br](http://www.projetoparticipar.unb.br).

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Marília A; GOMEDI, Grasielle. Desenvolvimento de software educacional para crianças Portadoras de síndrome de Down. In: IV Congresso Brasileiro de Computação. Itajaí, 2004.

ASSUNÇÃO, Candice Aparecida Rodrigues. **A ideologia na legislação da educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BARBOSA, Josilene Souza Lima. A Tecnologia assistiva na alfabetização de Crianças Surdas. São Cristovão. 2011.

BARROS, Cláudia Maria Montenegro C. da Cunha. Jogos eletrônicos: qual a dose certa? Revista Brasileira de Medicina. 1998. Disponível em: <[http://www.cibersaude.com.br/revistas.asp?fase=r003&id\\_materia=922](http://www.cibersaude.com.br/revistas.asp?fase=r003&id_materia=922)>. Acessado em: 20/09/2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 1961/1971.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BERSCH, Rita. Tecnologias assistivas e atendimento educacional especializado: conceitos que apóiam a inclusão escolar de alunos com deficiência. Disponível em: <Acessado em: 15/01/2009>. 2008.

BISSOTO, Maria Luisa. **Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down**: Revendo concepções e perspectivas Educacionais. Ciências e Cognição. Ano 02 vol. 04, março 2005. Disponível em < <http://www.cienciasecognicao.org> > Acesso em: 15 jul 2014.

BOWER, A. HAYES, A. **Short-term memory deficits and Down's syndrome: a comparative study.** *In: Down's syndrome: Research and Practice*, 1994.

CAT, 2007c. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007, Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em: <[http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/Comitê%20de%20Ajudas%20Técnicas/Ata\\_VII\\_Reunião\\_do\\_Comite\\_de\\_Ajudas\\_Técnicas.doc](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/Comitê%20de%20Ajudas%20Técnicas/Ata_VII_Reunião_do_Comite_de_Ajudas_Técnicas.doc)>. Acesso em: 15 ago 2014.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. CAPOVILLA, Fernando César. SUITER, Ingrid. **Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p. 449-458, set./dez. 2004.

CHAVES, Fredson Ferreira. **Anomalia cromossômica numérica síndrome de Down.** 2007. Disponível em: <<http://www.ufv.br/dbg/BIO240/DG108.html>>. Acesso em: 10 mar 2014.

GALVÃO FILHO, N. C. S. S. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: Apropriação, Demanda e Perspectivas.** Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Marta (org.). **Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** Rede SACI. *In: Imprensa Oficial*, São Paulo, 2005.

GOMES, Fernanda Azevedo. **Guia de Orientação para o Acompanhamento das crianças e Jovens com síndrome de Down (SD),** 2008. Disponível em < [http://educadoraespecial.blogspot.com/2008\\_07\\_01\\_archive.htm](http://educadoraespecial.blogspot.com/2008_07_01_archive.htm) > Acesso em: 20 maio de 2014.

MACHADO, Berenice Correa. **Interações em ambientes virtuais de aprendizagem envolvendo sujeitos com síndrome de Down:** constituição social das dimensões afetivas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MANTOAN, M. T. E. A tecnologia aplicada à educação na perspectiva inclusiva. Mimeo, 2001.

MANTOAN, M. T. E (org). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MINETTO, Maria de Fátima. Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio. Curitiba: Ibpex, 2008.

ROCHA, Carlos Alves. A interferência da cultura nos softwares educacionais: o desafio de alertar sobre as práticas discriminatórias. 2001. Disponível em: Acessado em: 20/01/2014.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi. **Ambientes de aprendizagem virtuais**: inclusão social de portadores de necessidades educativas especiais. Porto Alegre, 2003. <Disponível em: <<http://libra.niee.ufrgs.br/niee/pesquisas.php>>. Acesso em: 15 ago 2014.

\_\_\_\_\_. **Acessibilidade em ambientes de aprendizagem por projetos**: Construção de espaços virtuais para inclusão digital e social das PNEE. Revista Novas Tecnologias na Educação. Porto Alegre, 2007.

SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. Inclusão escolar: desafios e perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E (org). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis: Vozes, 2008

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Especial em Sergipe**: uma trajetória de descasos, lutas, dores e conquistas. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2005.

VOIVODIC, Maria Antonieta. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. Obras escogidas : fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997

\_\_\_\_\_. A construção do pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento psicológico da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. A construção do pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001



# Deficiência intelectual: desafios enfrentados por professores frente a uma proposta inclusiva

WALNA PATRÍCIA DE OLIVEIRA ANDRADE  
JOELZA DE OLIVEIRA SANTOS

## Introdução

**A**nalisar as dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula, na atualidade, já não é tarefa fácil, ainda mais quando essa análise diz respeito ao trato com alunos que possuem deficiência intelectual.

O presente trabalho visa suscitar reflexões sobre as dificuldades enfrentadas por esses profissionais no cotidiano escolar, onde as práticas educativas se tornam um desafio diante das limitações do aluno, bem como a falta de estrutura das escolas para que a aprendizagem se consolide de fato. Para tanto, este estudo está pautado metodologicamente em GIL (1999), onde o trabalho é de natureza bibliográfica e exploratória, pois envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram ou tenham

experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão, ou seja, tenham a finalidade de proporcionar o diálogo do tema proposto com outros estudos.

Levando em consideração que a deficiência não é o único obstáculo que limita o trabalho do professor, constata-se, que outros desafios estão presentes, tais como, a formação adequada e contínua do professor, a quantidade elevada de alunos na sala, a falta da participação ativa dos pais e a indisciplina escolar, enfim, desafios tão ou mais difíceis que a própria deficiência.

Uma política educativa que afirme que sobre o professor recaem as esperanças de melhoria da educação brasileira tem como único efeito situar o professor frente a um ideal que adquire mais a dimensão de um “fardo” a ser carregado solitariamente que de uma possibilidade a ser concretamente alcançada. Esta situação é facilmente verificável através das inúmeras queixas veiculadas pelos professores, muitas vezes impotentes, diante das dificuldades para atender a diversidade de seus alunos (PAULON, 2005, p.43).

Conforme, a Constituição Federal de 1988 no art.3º inciso IV é função do Estado “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Desta forma, cabe ao Estado assegurar o atendimento que o indivíduo necessita, independentemente de idade, raça ou classe social, disponibilizando um ensino de qualidade, com formação adequada para que esse indivíduo prossiga sua trajetória escolar com condições de galgar êxito em seus estudos, onde o ensino seja efetivado e pautado na função social da escola, ou seja, democratizar o conhecimento, independentemente das condições físicas, intelectuais e sociais dos alunos.

Na Convenção da Guatemala, o termo deficiência foi definido como

[...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

No contexto educacional, o saber lidar com o indivíduo deficiente atribui ao professor a obrigação de sanar as limitações desse sujeito, as carências intelectuais, e sendo assim, essa delegação acaba causando, na maioria das vezes, ansiedade por parte do educador, que sai em busca de novos métodos e práticas pedagógicas.

Observando essa problemática numa perspectiva inclusiva, foram construídas questões que nortearam este trabalho, sendo elas: Quais os desafios que dificultam o fazer pedagógico do professor alfabetizador que trabalha com alunos com deficiência intelectual? Por que o professor alfabetizador se encontra tão tenso na atualidade em relação a essa práxis pedagógica?

Discutir sobre aprendizagem é algo complexo no âmbito educacional, partindo do pressuposto que o universo de metodologias utilizadas pelos professores é imenso, a busca por melhores resultados perante as dificuldades dos alunos no processo ensino aprendizagem, entre outros, é tema de bastante questionamento e quando é direcionado para a educação especial, parece que tudo fica mais complexo. É necessário salientar que todo ser humano aprende independentemente de sua capacidade cognitiva e isso acontece mesmo que ocorram dificuldades na sua trajetória que tornem o aprendizado mais lento. Nesse contexto, o processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar torna-se fundamental para que o sujeito construa seu conhecimento, superando suas

limitações através do uso de recursos e de atividades, o mais importante é a busca de soluções mediante os problemas de desempenho e aprendizagem.

Para obter o bom aproveitamento de seus alunos, cabe ao professor assumir o papel de mediador e facilitador da aprendizagem, para tanto, é necessário que tenha clareza das práticas que utilizará e organize suas estratégias de ensino.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde, conforme estudos já realizados, 10% da população mundial possui algum tipo de deficiência, entre elas, visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação ou altas habilidade. No Brasil, segundo o IBGE de 2000, 14,5% da população possui algum tipo de deficiência.

Nesse sentido, devem-se levar em conta as características de todos os alunos individualmente, os objetivos, os conteúdos e as competências a serem trabalhadas, com a intenção de que suas ações sejam concretizadas de modo que as experiências vivenciadas se tornem aprendizagens. Por conseguinte, no decorrer do trabalho pedagógico é essencial que sejam identificados os interesses dos alunos para que partindo desses, a partir desses, seja elaborado um planejamento que esteja de acordo com as reais necessidades.

No período que concerne à alfabetização, devem ser desenvolvidas atividades que favoreçam a identificação e formação de fonemas através de materiais concretos, como alfabetos móveis. No caso do aluno com deficiência intelectual é necessário que o professor tenha sempre um discurso claro. Para que a alfabetização de todos os alunos, sem distinções, tenha sucesso, as atividades disponibilizadas devem ser organizadas através de situações significativas, em quantidades predefinidas e que possibilitem ao aluno agir e refletir por meio de situações concretas, com ênfase

nas habilidades, na cooperação entre os discentes, assim como no comportamento individual e do grupo. Para Ferreiro (1996)

a leitura e escrita são sistemas construídos paulatinamente. As primeiras escritas feitas pelos educandos no início da aprendizagem devem ser consideradas como produções de grande valor.

Ao organizar diferentes tipos de estratégias, o professor beneficia não só o aluno com deficiência intelectual, mas todos os que fazem parte do processo de escolarização. Para Páez (2001) atender à diversidade é atender às crianças com deficiências, mas também a todas as outras diversidades que aparecem cotidianamente na comunidade.

A educação em instituições especiais foi a referência existente durante muito tempo para a escolarização desses indivíduos, contudo hoje se faz presente um novo paradigma, a educação inclusiva. Nesse modelo educacional, todos os envolvidos no processo educacional necessitam participar do processo de inclusão do aluno, devendo o poder público e a escola promover a acessibilidade física, o acompanhamento especializado, as adequações curriculares que se façam necessárias e a formação continuada de todos os professores. “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando-lhes as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001).

A LDB 9394/96 preconiza que o ensino deve ocorrer preferencialmente em escolas da rede regular de ensino, proporcionando ao aluno com necessidades especiais o atendimento em salas de recurso multifuncionais, com materiais adaptados às necessidades específicas e com professores especializados.

Desta forma, é função do Estado oferecer à população, instituições de ensino com condições de atendimento necessárias ao indivíduo, seja ele deficiente ou não, efetivando a partir de suas ações, garantir a formação do indivíduo, isto é, a escolaridade desde a educação infantil, até a educação básica e superior, respeitando as diferenças e diversidades em prol de uma aprendizagem significativa para todos em busca da construção de uma sociedade mais democrática.

## Desenvolvimento

Ao considerar que a criança com Deficiência Intelectual apresenta dificuldades em assimilar conteúdos abstratos, fazem-se necessário a utilização de material pedagógico concreto e de estratégias metodológicas práticas para que esse aluno desenvolva suas habilidades cognitivas e facilite a construção do conhecimento. As atividades lúdicas são estratégias metodológicas bem recomendadas, pois elas proporcionam a aprendizagem através de materiais concretos e de atividades práticas, onde a criança cria, reflete, analisa e interage com seus colegas e com também o professor. Por meio dos jogos, os alunos desenvolvem o pensamento cognitivo, afetivo, social, lingüístico, físico e motor, através das interações com o grupo.

No que diz respeito ao diagnóstico da deficiência intelectual, a avaliação deve ser feita por uma equipe multidisciplinar especializada para que se tenha um diagnóstico preciso, o qual normalmente é feito com base nas queixas da escola e da família, normalmente em razão do atraso intelectual diante de situações que exijam certo grau de aprendizado ou em função de algum comportamento atípico.

É necessário para a superação das dificuldades desses alunos, que o educador trabalhe em conjunto com uma equipe multidis-

ciplinar e conte com o apoio da família e de toda a comunidade escolar, visando rever e criar situações de aprendizagem que possam incluir de fato todos no processo educativo. Oferecendo uma educação de qualidade, conforme a função que é atribuída à escola, ou seja, formar o indivíduo integralmente desde a instrução dos saberes sistematizados dos conteúdos até aos valores morais para que se tenha uma consciência crítica e reflexiva do meio no qual está inserido.

Segundo Vygotsky (2007), não podemos nos ater apenas na questão da deficiência, devemos nos focar na criança como um todo, partindo do pressuposto de que a mesma apresenta somente um modo diferenciado de se desenvolver. Para o mesmo, a questão não deve ficar apenas ligada ao desenvolvimento mental do sujeito, pois essa tem repercussão no seu desenvolvimento integral. Devido a isso, deve-se enfatizar a importância do olhar para as potencialidades e focar no que é valorizado socialmente, elevando a autoestima que muitas vezes se encontra escondida devido aos problemas enfrentados.

Para Mantoan (1988), a verdadeira transformação da escola dá-se, de tal modo que o aluno tenha a oportunidade de aprender, mas na condição de que sejam respeitados as suas peculiaridades, necessidades e interesses, a sua autonomia intelectual, o seu ritmo e as suas condições de assimilação aos conteúdos curriculares.

Para que a inclusão escolar e a alfabetização se efetivem na prática é necessário que o professor realize ações específicas para que o aluno tenha entendimento do que está sendo pedido e corresponda a atividade, por isso é imprescindível que a identidade do educando seja valorizada, já que a presença de alunos com deficiência intelectual no ensino regular nos mostrou a necessidade do envolvimento de todos os atores sociais para um bom

resultado no processo educativo, além de proporcionar através da utilização de recursos que possibilitem uma aprendizagem mais significativa e de modo particular na alfabetização importante etapa na formação de todos os alunos, sem exceções, onde a exploração de atividades lúdicas trará um importante suporte pedagógico e facilitador do processo ensino-aprendizagem, isto é, um meio de construção do conhecimento.

Uma escola consegue organizar um currículo inclusivo quando reconhece a complexidade das relações humanas, a amplitude e os limites de seus objetivos e ações; quando entende o ambiente escolar como um espaço relacional que estabelece laços que contribuem para a formação de uma identidade individual e social (MINETTO, 2008, p. 32)

No âmbito da sala de aula, as principais dificuldades relatadas pelos professores no trato de alunos com deficiência intelectual foram: a resistência para realizar as tarefas e a desatenção, desta maneira dificultando o desenvolvimento das atividades. Os alunos não se concentram, e conseqüentemente se dispersam corriqueiramente, e na maioria das vezes não concluem na íntegra os trabalhos. É um desafio diário para os educadores envolvê-los nas atividades de maneira que obtenham os resultados propostos àquela tarefa pedagógica.

## Resultados

Os professores questionam a falta de capacitação e suporte necessário para lidar com as dificuldades no dia a dia, mas também, percebem a falta e o interesse por parte de muitos profissionais para buscarem ajuda, no sentido de ampliar os conhecimentos para melhor entender os problemas acerca do aluno que tem deficiência. Apesar das conquistas no processo de inclusão, muito ainda se falta para que estes sujeitos estejam realmente incluídos na sociedade.

A compreensão da educação como um direito de todos e do processo de inclusão educacional numa perspectiva coletiva da comunidade escolar reforça a necessidade da construção de escolas inclusivas que contam com redes de apoio a inclusão (PAULON, 2005, p.06)

As maiores dificuldades enfrentadas pelos professores no que diz respeito ao aprendizado dos alunos com deficiência intelectual está na aquisição do processo de leitura e escrita e na resolução de problemas matemáticos. Para os professores falta ainda uma capacitação adequada e melhores condições de trabalho.

O que ocorre na prática da inclusão, no cotidiano escolar precisa ser melhorado, muitos alunos saem prejudicados devido a falta de um bom acompanhamento com uma equipe multidisciplinar e apesar do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ser oferecido no turno oposto por algumas escolas ser de grande ajuda, é insuficiente para atender as demandas de um sistema assoberbado de problemas, que vai desde o espaço físico até uma mudança curricular que priorize o aprendizado eficaz e significativo dessa clientela.

É fato que muito já se avançou em termos de inclusão, mas o atendimento ainda é precário, uma escola que atenda todos com suas especificidades é algo ainda a ser construído, é uma tarefa que exige uma reestruturação de recursos físicos, financeiros, pessoais e institucionais.

## Conclusão

Portanto, cabe a escola oferecer aos alunos com deficiência os estímulos necessários para o seu desenvolvimento, no sentido de ampliar o potencial desses sujeitos, fazendo com que obtenham

êxito em todas as fases de sua vida, seja na escola ou no convívio social. A escola deve ser um lugar onde essas crianças cresçam intelectualmente, sem perder de vista o respeito ao próximo, construindo adequadamente os saberes escolares, resultando numa alternativa eficaz de combate ao preconceito e a exclusão em torno das limitações que o outro venha a possuir, desenvolvendo estratégias que favoreçam a eficácia do ensino.

Nessa perspectiva, a inclusão contribui para a igualdade entre as pessoas, garantindo a todos sem discriminação o acesso à aprendizagem e à escolarização, onde a igualdade entre as pessoas é valorizada e respeitada, as diferenças não são motivos para evidenciar os preconceitos, mas para ampliar as formas de aprendizagem e trocas de experiências. Tal iniciativa corrobora para que se desenvolva nos desafios, situações de aprendizagem, onde todos os envolvidos no processo ensino construam o conhecimento a partir das interações sociais presentes no espaço escolar.

O professor deve ser um mediador na trajetória escolar dos alunos, buscando soluções, ou seja, a melhor forma de intervir pedagogicamente diante das dificuldades que apareçam, onde também é imprescindível que se estabeleça uma rede colaborativa com toda a escola, a família e profissionais de outras áreas, tais como, psicólogos, neuropediatras, fonoaudiólogos, terapeutas, entre outros; para que haja um atendimento adequado que ultrapasse as barreiras impostas em razão da deficiência.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Definition of intellectual disability.** c2013. Disponível em: <>. Acesso em: 04 de novembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394 de 1996**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. 3. ed. Brasília, DF: Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual**: Um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Tese de doutoramento.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental**: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1988.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na Educação Inclusiva: entendendo esse desafio**/Maria de Fátima Minetto.-2.ed.rev. atual. ampl.—Curitiba:ibpex,2008.

PÁEZ, A. Interdisciplina e Transdisciplina na Clínica dos Transtornos do Desenvolvimento Infantil. In: **Escritos da criança**. n. 04, Porto Alegre: centro Lydia Coriat, 2 ed, 2001.

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão** / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. —Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

VYGOTSKY, Liev Seminióvitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



# O uso do xadrez como ferramenta de aprendizagem para alunos com deficiência intelectual

ANTENOR DE OLIVEIRA SILVA NETO  
RITA DE CÁCIA SANTOS SOUZA

## Introdução

**A**s pessoas com deficiência intelectual – DI apresentam limitações significativas no seu funcionamento intelectual. Segundo Ferreira (2014), também possui restrição de duas ou mais habilidades adaptativas, isto é, na comunicação, autocuidado, vida doméstica, saúde, segurança, entre outras. Neste sentido, Mafra (2008), afirma que as pessoas com DI, revelam complicações para aprender alguns conteúdos, cumprir tarefas sociais simples, utilizar recursos e para manter sua independência nas mais diversas situações cotidianas.

Segundo Barbosa (2013), a aprendizagem das pessoas com DI ocorre da mesma forma das pessoas que não possuem deficiência. Entretanto, as pessoas com DI necessitam de um tempo di-

ferente para adquirir o aprendizado. Mas, para que esse processo de fato ocorra, é preciso que os educadores intervenham de forma adequada, utilizando-se de estratégias diferenciadas para que obtenham resultados satisfatórios e concretos.

Essa mesma autora, acrescenta ainda, que o processo de aprendizagem para esse grupo requer material pedagógico concreto, que viabilize metodologias práticas, objetivando desenvolver as habilidades cognitivas e facilitar a construção do conhecimento e coloca os jogos de estratégia, como o xadrez, no ambiente escolar sendo uma estratégia eficiente para a aquisição de habilidades cognitivas das pessoas com DI.

Neste seguimento, Grando (2000) afirma que essa prática não é recente, pois na Grécia antiga, os jogos estratégicos eram usados para ensinar aos estudantes. Desta forma, pode-se perceber a importância dos jogos como recursos pedagógicos em potencial.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (1998) sugere que os jogos gerem problemas ao jogador, para estimular a criatividade e elaboração esquemas que sejam utilizados na resolução de problemas. Assim, além de propiciar a simulação de situações problemas que exijam do individuo uma resposta real e imediata, contribuirá para o planejamento de suas ações.

Para Conway (2001), o xadrez se apresenta como um jogo de estratégia e raciocínio de forma perfeita, nele não há presença da sorte ou do azar no decurso de uma partida. A partir deste ponto de vista, o xadrez possui representação significativa, sendo uma ferramenta pedagógica para o alcance do processo de aprendizagem das pessoas com DI.

De acordo com Rezende (2013), o xadrez já está sendo utilizado há algum tempo na área da educação, sempre contri-

buindo para alcançar diversos resultados quando inseridos adequadamente neste processo e que os educadores façam boas intervenções.

Silva (2012) aponta avanços na capacidade de manter a atenção e a concentração, além do desenvolvimento do autocontrole psicofísico e estímulos das áreas cognitivas, motoras e sócio emocionais decorrente da prática do xadrez. Nesta mesma perspectiva, Rezende (2013), considera que o xadrez encontra-se perfeitamente enquadrado nas exigências da educação moderna, por promover uma aprendizagem consciente, que estimula constantemente o aluno a pensar.

Neste sentido, esta pesquisa parte do seguinte problema: como o xadrez pode ser utilizado como ferramenta de aprendizagem para alunos com deficiência intelectual?

A hipótese aqui levantada é que o xadrez pode ser utilizado como ferramenta de aprendizagem para alunos com deficiência intelectual. Assim, definimos como objetivo, identificar os benefícios do jogo de xadrez para alunos com deficiência intelectual.

A pesquisa tem como relevância pesquisar sobre os benefícios do xadrez no âmbito escolar, contribuindo com possibilidades pedagógicas de trabalhar esse jogo para alunos com DI.

## O Jogo de Xadrez

Segundo Rezende (2013), o xadrez é definido como um jogo de tabuleiro que possui 64 casas quadriculadas, onde se alternam cores claras e escuras. Cada jogador dispõe de 16 peças em seu exército, e elas possuem movimentos próprios no tabuleiro. O objetivo do jogo é encurralar e dar xeque mate no rei do adversário.

De acordo com Conway (2004), pode-se afirmar que não é qualquer tipo de jogo, por mais desafiante que seja que pode ser denominado jogo de raciocínio lógico, como, por exemplo, bingo, pôquer. Assim,

Ele não pode estar sujeito ao acaso, à sorte ou azar. Todos os resultados dependerão das estratégias traçadas pelos participantes para a obtenção do objetivo final: vencer. Há ainda outros fatores que os caracterizam: interação entre os jogadores, possibilidade de grande número de jogadas, clareza de visualização das jogadas, profundidade ou complexidade das estratégias possíveis. (FONSECA; FERREIRA, 2015, p. 104).

As características do jogo de raciocínio envolve o jogador pela própria ação do jogo, a competição e o desafio motiva o jogador a conhecer seus limites e suas possibilidades de superação, isso faz com que adquira confiança e coragem para se arriscar.

Moras (2008), afirma que o xadrez é um dos jogos de raciocínio mais conhecido. Porém, para ser jogado, são necessárias diversas características, como por exemplo, raciocínio lógico, concentração, pensamento analítico, autonomia e autoconfiança. Numa partida o jogador deve preparar o movimento de suas peças imaginando imediatamente as respostas possíveis de seu adversário e reagir prontamente às escolhas alheias, exercitando a reversibilidade e a autonomia ao tomar as decisões por si mesmo.

Os jogos de estratégia são instrumentos que devem ser explorados como um recurso pedagógico, pois além de desenvolver regras de comportamento, atuam na zona de desenvolvimento proximal. Dessa maneira, o indivíduo consegue realizações numa situação de jogo, as quais ain-

da não é capaz de realizar numa situação de aprendizagem formal (ZONTA; et al. 2012, p. 34).

Desta forma, não constroem apenas significados a partir dos conteúdos de aprendizagem sozinhos, mas, em uma situação interativa, em que os mediados têm um papel essencial, já que qualquer coisa que façam ou deixem de fazer é determinante para que o indivíduo aprenda ou não de forma significativa.

### **Classificação da Deficiência Intelectual**

De acordo com Fonseca e Ferreira (2015), com base na Organização Mundial de Saúde - OMS, a deficiência é definida por problemas nas funções ou estruturas do corpo e reporta-se a desvios do que é considerada a norma, lembrando-se que estes desvios podem ser temporários ou intermitentes. Podem, também, variar ao longo do tempo e não se mantendo imutável, tal como a designação de incapacidade e deficiência intelectual pode induzir.

Ainda segundo Fonseca e Ferreira (2015), já a DI pode ser conceituada pela presença de limitações significativas do funcionamento intelectual do indivíduo, bem como na restrição de duas ou mais das habilidades aplicativas adaptáveis como comunicação, cuidados pessoais, tarefas cotidianas, autonomia, dentre outras.

Indivíduos com deficiência intelectual apresentam dificuldades em assimilar conteúdos diversos e atender às demandas da sociedade em comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho, dentre outros (MAFRA, 2008, p. 57).

Em relação às causas da deficiência intelectual não são identificadas com clareza. Embora, conheçam-se os fatores de risco que podem contribuir para a DI. Segundo Ferreira (2014), essas causas podem ser pré-natais, perinatais ou pós-natais. Incluem fatores biomédicos, sociais, comportamentais e educacionais. As maiores decorrências antes do parto são problemas genéticos, desenvolvimento inadequado do embrião, e comportamento inadequado da gestante com vícios, má alimentação e falta de assistência médica.

Também de acordo com Ferreira (2014), as características mais latentes da DI são a falta de concentração, memorização e dificuldades em resolver problemas, além das dificuldades na interação com as pessoas, dificuldades de compreensão e problemas na fala, o que pode ser ocasionado pela falta de estímulos.

### **Benefícios do Jogo de Xadrez para Pessoas com DI**

Os educadores têm buscado novas alternativas para aumentar o estímulo à aprendizagem, e o jogo de xadrez é pode ser utilizado para preencher essa lacuna, pois desenvolve a autoconfiança, concentração, organização, atenção e raciocínio lógico. Logo, esse tipo de jogo representa um recurso pedagógico eficaz para construção do conhecimento. Mas, é importante destacar que devem ser aplicado como ferramenta de aprendizado e não como passatempo e recreação.

Segundo Santos (2006), os jogos de raciocínio possibilita a diminuição do bloqueio que muitos alunos têm no processo de aprendizagem. E o recurso do xadrez interfere diretamente no desenvolvimento da aprendizagem, pois em uma situação de jogo é necessária uma atitude ativa, resultando melhoras significativas no raciocínio lógico.

Moras (2008) destaca que os jogos a serem utilizados não devem ser escolhidos ao acaso. Eles devem estimular a resolução de problemas, principalmente aqueles ligados à prática diária, não se esquecendo de respeitar as condições da comunidade que fará o uso. As atividades devem criar um grau de desafio e devem ser testadas antes de sua aplicação, para certificar-se dos resultados obtidos.

Neste seguimento, Martins (2007), acrescenta que jogos de tabuleiro como o xadrez, proporciona desenvolvimento da linguagem, do pensamento analítico e de concentração que ultrapassa os limites do jogo. Ainda, propiciam uma aprendizagem de forma lúdica, ou seja, as pessoas aprendem brincando, se divertindo é um verdadeiro exercício para o cérebro.

De acordo com Vilanova (2006, p. 78), também contribui para o desenvolvimento de

habilidades, envolvendo inteligência e rapidez no processamento de informações. Por isso, é possível extrapolar o que se aprende nos jogos para outras situações, facilitando a descoberta de soluções para os problemas cotidianos.

Fonseca e Ferreira (2015, p. 107), listam Vantagens do uso de jogos de raciocínio (xadrez) no contexto de ensino- aprendizagem:

1. Introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão;
2. Desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas;
3. Aprender a tomar decisões e saber avaliá-las;
4. Significação para conceitos aparentemente incompreensíveis
5. Propicia o relacionamento das diferentes disciplinas;
6. Requer a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento;

7. Favorece à socialização entre os alunos e ao trabalho em equipe;
8. É um fator de motivação para os indivíduos;
9. Favorece o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, da participação, da observação, das várias formas de uso da linguagem e do resgate do prazer em aprender;
10. Podem ser utilizados para reforçar ou recuperar habilidades de que os alunos necessitem. Útil no trabalho com indivíduos de diferentes níveis;

Para Garcia (2008), a inserção dos jogos de tabuleiro nas atividades de aprendizagem de pessoas com DI os ajuda a transcender as situações que o jogo impõe, ensinando-os lidar com o erro, a perda, a frustração, o limite, o trabalhar em equipe, que é muito complicado, mas que são elementos tão presentes na vida cotidiana.

Enquanto processo de assimilação, os jogos de tabuleiro contribuem para trabalhar a inteligência, a aprendizagem e também é compreendida como conduta livre, espontânea, onde o indivíduo expressa sua vontade e faz o que lhe dá prazer. Assim, ao manifestar sua conduta lúdica, o indivíduo demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos de acordo com seu nível de desenvolvimento (ZONTA et al. 2012, p. 63).

Desta forma, compreendemos que a construção de estruturas mentais proporcionadas por atividades lúdicas exigidas nos jogos de tabuleiro permite desenvolver a aquisição do conhecimento.

## Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo do tipo exploratória. O estudo foi desenvolvido entre setembro e

dezembro de 2016, em uma escola estadual, localizada no município de Nossa Senhora do Socorro, Sergipe.

A amostra foi constituída por alunos diagnosticados com deficiência intelectual leve e moderada com idades entre oito e quatorze anos, matriculados e frequentes na sala de recursos multifuncionais e no ensino regular, totalizando seis participantes. Os alunos são atendidos duas vezes por semana no contraturno escolar.

Foram utilizados na pesquisa os materiais usuais ao jogo de xadrez, ou seja, mesas e cadeiras (da própria sala de recursos), tabuleiros de xadrez, peças do jogo de xadrez e relógios de xadrez. A fase de coleta de dados foi iniciada com a aplicação de um programa de xadrez elaborado pelo pesquisador, conforme mostra o quadro 1.

Quadro 1: Cronograma de intervenção programa de xadrez para pessoas com deficiência intelectual.

Outubro	Semana 1	Histórico do jogo de xadrez. Objetivos pedagógicos do jogo de xadrez. Porque estudar xadrez na escola? O tabuleiro de xadrez. As peças do jogo de xadrez e sua posição no tabuleiro.
	Semana 2	Os peões. Seu movimento e captura. O rei. Seu movimento e captura. A guerra de peões.
	Semana 3	Os bispos. Seu movimento e captura. As torres. Seu movimento e captura. A dama. Seu movimento e captura. Inclusão do bispo, da torre e da dama na guerra de peões.
	Semana 4	O cavalo. Seu movimento e captura. Inclusão do cavalo na guerra de peões. O xeque e as três formas de se sair de um xeque. O xeque mate no jogo de xadrez. Os lances irregulares.

Novembro	Semana 1	Os bispos. Seu movimento e captura. As torres. Seu movimento e captura. A dama. Seu movimento e captura. Inclusão do bispo, da torre e da dama na guerra de peões.
	Semana 2	O cavalo. Seu movimento e captura. Inclusão do cavalo na guerra de peões. O xeque e as três formas de se sair de um xeque. O xeque mate no jogo de xadrez. Os lances irregulares.
	Semana 3	Os peões. Seu movimento e captura. O rei. Seu movimento e captura. A guerra de peões.
	Semana 4	As formas de empate no jogo de xadrez. Os valores das peças. Jogo de xadrez. Os movimentos especiais do jogo de xadrez Roque Promoção En Passant
	Semana 5	Partidas de xadrez
Dezembro	Semana 1	Partidas de xadrez
	Semana 2	Torneio de xadrez como finalização da pesquisa, com premiação em medalhas para todos os participantes.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

As aulas de xadrez aconteciam uma por semana de acordo com o horário individual de cada aluno estabelecido pela sala de recursos, com uma hora de duração. Nos semanas três últimas semanas, os alunos tiveram duas aulas por semana e todos juntos para que pudessem desenvolver partidas entre eles, isso foi necessário para promover a coletividade e o torneio entre os mesmos.

No cronograma do programa de xadrez, foram abordados temas como: a história do jogo de xadrez, o tabuleiro de xadrez, o movimento e captura das peças do jogo, outras regras e situações envolvendo o jogo de xadrez.

Os alunos foram submetidos a dois questionários, um antes do início e outro após o término do programa de xadrez, a fim de identificar os conhecimentos adquiridos por eles nesse período, bem como, identificar os conhecimentos prévios de cada um. Além do questionário, foram utilizados a observação e o diário de campo para avaliar o desempenho individual dos participantes.

Na avaliação acerca do conhecimento de xadrez realizada antes e depois, foram inseridas questões sobre o posicionamento inicial, movimento e captura das peças, os caminhos do tabuleiro, e análise de possíveis capturas e ameaças. Além disso, podemos acompanhar o desempenho individual dos participantes por meio de ficha de observação e do diário de campo.

### Considerações finais

De acordo com Rezende (2013), os estudos sobre o xadrez e sua eficácia na aprendizagem não são novos, há inúmeras pesquisas e experiências que comprovam os benefícios da prática regular em várias partes do mundo. Dentre estes estudos, podemos citar: Dr. Johan Christiaen na Bélgica (1976), Joyce Brown em Nova Iorque (1981) e George Stephenson na Califórnia (1985).

Para Mafra (2008), o uso de jogos de raciocínio são essenciais para o desenvolvimento global da criança. Barbosa (2013) considera que todas as pessoas, possuam deficiência ou não, podem ser beneficiadas com a prática de jogos de raciocínio.

Neste estudo, pudemos confirmar o que os autores têm falado sobre os benefícios do xadrez para pessoas com DI, pois os alunos apresentaram um aumento na capacidade de manter o foco e a atenção nas atividades propostas sem se dispersar durante um período maior de tempo. A cada aula era evidente a concentração e memorização nos aspectos do jogo, isto é, nos caminhos

do tabuleiro, na movimentação das peças e, principalmente nas regras do jogo.

Como citamos anteriormente, os benefícios dos jogos de raciocínio rompem os limites do jogo. Isso ficou evidente quando a melhora de comportamento, atenção e concentração foram notadas pelos professores do ensino regular e inclusive pelos pais dos alunos.

Assim, podemos afirmar que um programa de xadrez adequado as reais necessidades de alunos com DI é uma ferramenta pedagógica com potenciais para desenvolver habilidades cognitivas. Reafirmamos que o jogo de xadrez quando introduzido de forma planejada e estruturada no ambiente educacional é um instrumento eficiente para auxiliar na construção do conhecimento de pessoas com deficiência intelectual.

Por fim, é importante destacar que demos apenas um passo acerca da temática, ainda há muito para ser discutido. Isto poderá ser feito em estudos posteriores, objetivando um maior aprofundamento sobre o assunto.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CONWAY, J. **Jogos matemáticos**. Revista Ciência, n. 1.120, nov. 2004.

FERREIRA, E. L. (Org.). **Esportes e atividades físicas inclusivas**. 2 ed. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2014. 123 p., v.6.

FONSECA, A. V.; FERREIRA, E. F. **Os Benefícios do Jogo de Xadrez para os Alunos com Deficiência Intelectual de Uma Escola Estadual do Município de São Gotardo – MG**. Revista

Brasileira de Educação e Cultura, n. XII, p. 100-124, jul-dez. 2015. Disponível em: <http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura>. Acesso em: 18 fev. 2017.

GARCIA, S. **Regras para vencer o jogo da aprendizagem**. Folha Dirigida, Brasília, 05 maio 2008.

GIACHINI, F. A. **A Influência do Xadrez no Desenvolvimento da Capacidade de Concentração em Alunos da 6ª Série do Ensino Fundamental**. Monografia (Especialização) – Curso de Educação Física, Unisep, Dois Vizinhos, 2011. Disponível em: [http://www.fexpar.com.br/2012/folders/Felipe\\_tcc\\_FINAL\\_concluido\\_](http://www.fexpar.com.br/2012/folders/Felipe_tcc_FINAL_concluido_.pdf). pdf. Acesso em: 10 Set. 2015.

GIUSTI, P. **História ilustrada do xadrez**. São Paulo: Annablume, 2002.

GRANDO, R. C. **O jogo na educação: aspectos didáticos-metodológicos do jogo na educação matemática**. 2001. 96f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP.

MAFRA, S. R. C. **O lúdico e o desenvolvimento da criança deficiente intelectual**. 2008. 52f. Dissertação (Mestrado em Programa de Desenvolvimento Educacional) – Universidade de Brasília, Brasília.

MARTINS, M. L. L. **Jogos digitais no ensino da matemática**. 2007. Disponível em: < <http://www.webartigos.com/authors/1323/Maria-da-Luz-Lira-Martins>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

MORAS, N. **Jogos Matemáticos: uma das formas mais eficazes para trabalhar matemática com surdos**. 2008. Disponível em: [https://ouveosilencio.files.wordpress.com/2010/01/jogos\\_matematicos.pdf](https://ouveosilencio.files.wordpress.com/2010/01/jogos_matematicos.pdf). Acesso em: 08 mar. 2015.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. **Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade**. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 29-42, jan./abr. 2012 Disponível em: <http://cas-cavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4611/3091>. Acesso em 29 jul. 2015.

SANTOS, G. S. A. **Utilização de jogos no ensino matemático.** 2006. Disponível em: [http://www.unimesp.edu.br/arquivos/mat/tcco6/Artigo\\_Greice\\_Saugo\\_de\\_Amaral\\_Santos.pdf](http://www.unimesp.edu.br/arquivos/mat/tcco6/Artigo_Greice_Saugo_de_Amaral_Santos.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2015.

SILVA, N. A. **O xadrez como instrumento minimizador do Transtorno de Déficit de Atenção.** O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. 2012. Vol. 1. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pde/pdebusca/producoes\\_pde/2012/2012\\_uem\\_edfis\\_artigo\\_nilda\\_antonia\\_da\\_silva\\_e/2012/2012\\_uem\\_edfis\\_artigo\\_nilda\\_antonia\\_da\\_silva.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uem_edfis_artigo_nilda_antonia_da_silva_e/2012/2012_uem_edfis_artigo_nilda_antonia_da_silva.pdf). Acesso em: 29 jul. 2015.

BARBOSA, A. T. (2013) **O uso de um jogo de tabuleiro educativo no ensino de leitura e escrita a deficientes intelectuais.** 47 f., il. Dissertação de Mestrado em análise do comportamento. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/pgac/wp-content/uploads/2014/03/O-uso-de-um-jogo-de-tabuleiro-educativo-no-ensino-de-leitura-e-escrita-a-deficientes-intelectuais.pdf> Acesso em: 02 abr. 2015.

ZONTA, A. P. A.; RODRIGUES, D. M. B. M.; SILVA, J. S. R.; SILVA, L. D.; SILVA, M. J.; BRASSAL, M. H. G. **Importância do jogo no processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** 2012. Disponível em: < [http://reuni.unijales.edu.br/unijales/arquivos/28022012095537\\_242.pdf](http://reuni.unijales.edu.br/unijales/arquivos/28022012095537_242.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2015



# A avaliação para os alunos com deficiência Intelectual (DI): conceitos, concepções e práticas

DANIELLE NERES DOS SANTOS

RICHARDSON BATALHA DE ALBUQUERQUE

## Introdução

Os debates acerca das políticas inclusivas costumam estar centralizada dentro de uma perceptiva da organização sócio-política essencial para viabilizarem os direitos individuais do público a que se destina. Os avanços construídos pela sociedade democrática, direcionam para a emergência da construção de espaços inclusos para o convívio na diversidade.

Nesse contexto, a educação escolar não se constitui de maneira diferente. Como centro democrático na comunidade em que se insere, a escola deve acompanhar os avanços, mudanças e transformações da sociedade como forma de lidar melhor com a diversidade do público que deve atender. Um público de aprendizes

e aprendentes, que buscam a formação do “cidadão”, defendem mais do que o direito de se expressar, lutam pelo dever do Estado em garantir o acesso e a permanência na escola. Um público cheio de especificidades que devem ser respeitados em suas diferenças, pois buscam na educação escolar um dos caminhos fundamentais para o exercício da formação moral e intelectual no mundo social e do trabalho.

Construir práticas didáticas e pedagógicas na escola que assumam abordagem inclusivas e não assistencialistas voltadas para o desenvolvimento dos educandos com Deficiência Intelectual é mostrar a essas instituições que as mesmas devem estar preparadas para compreender que cada indivíduo possui suas particularidades.

No ato de avaliar, essas particularidades devem ser respeitadas para que de fato o processo de aprender seja de fato construtivo. Desse modo, o processo avaliativo não se pontualiza a uma obrigação do docente, parte de um convenção de respeito as individualidades e potencialidades dos educandos, contribuindo em sua formação intelectual e moral. Com esse perfil o professor construirá no aluno saberes indispensáveis para o desenvolvimento humano. Por outro lado, a avaliação, no ambiente escolar adquire finalidade que se sustenta nas exigências da sociedade.

A educação formal é desempenhada no processo de vivência que o aluno tem no ambiente escolar, mas é responsabilidade do educador a constatação e mensuração do aprendizado do discente, expondo quantitativamente as decorrências da aprendizagem no processo avaliativo. Esse processo é obtido através de provas e testes, que, às vezes, não contribui para a construção do conhecimento da demanda, assim, o aluno memoriza todos os conteúdos a seem avaliados, deixando de desenvolver a aprendizagem. Nos tempos atuais procede a inclusão, onde na sala de aula existem uma heterogeneidade de educandos.

Os debates sobre a avaliação da aprendizagem, demonstra a importância de reflexões sobre diferentes maneiras de avaliar e conhecer o aluno dentro da heterogeneidade da escola e da sala de aula, principalmente quando se refere ao aluno com deficiência intelectual, uma vez que outras variáveis estão diretamente relacionadas ao destino escolar desses sujeitos e até mesmo o sucesso do aluno no ensino comum e o alcance do término de sua escolaridade.

Neste contexto heterogêneo, será que os professores conhecem a inclusão como uma possibilidade de formação de todos ou a fragmentação da sala em alunos ditos “normais” e os “diferentes” (deficientes) para a aplicação e promoção do ato avaliativo?

Como procedimento metodológico, utilizou-se pesquisa qualitativa que de acordo com Castilho (2011, p. 13) “é basicamente aquela que busca entender um fenômeno específico em profundidade”. Para a execução teórica e prática deste estudo foram escolhidos como metodologia, revisões bibliográficas, pois a pesquisa bibliográfica

é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema (LAKATOS, 2003, p. 158).

A fundamentação foi baseada e alicerçada em autores de grande contexto acadêmico que buscam defender o ato avaliativo escolar dentro uma perspectiva de formação plena do indivíduo, possibilitando sua autonomia moral, intelectual, cultural e socioeconômica: Chueiri (2008); Luckesi (2002); Libaneo (1994); Moretto (2003-2005); Hoffmann (1993) dentre outros.

Entre os diversos fatores que mobilizaram nosso interesse em discutir esse tema, está seu caráter complexo, especialmente no

que diz respeito aos desafios do professor em promover um ato avaliativo que inclua a todos e não somente aqueles alunos rotulados de “normais”. Esse estudo, propõe uma reflexão, a partir das experiências profissionais dos autores envolvidos no processo educacional da inclusão e da avaliação dos educandos em situação de deficiência nas redes regulares de ensino e outros espaços que promovem a interação e integração da pessoa com deficiência.

### **Inclusão: o que precisamos entender**

Antes de adentrarmos na avaliação enquanto processo de formação de todos os alunos inseridos no ensino regular, acima de tudo os que possuem algum tipo de deficiência dentro da perspectiva da Educação Especial/Inclusiva, devemos garantir o aprofundamento sobre o que é inclusão e suas bases legais.

Em todo o mundo, nas últimas décadas, vem debatendo voltadas para uma nova leitura dos métodos de ensinamentos escolares que impossibilitam o acesso ou impedem a prática dos projetos educacionais de milhares de pessoas, sobretudo, tradicionalmente rotulados, “os excluídos” da educação formal. Esse processo, iniciou-se em 1970, tornou-se mais relevante a partir da década de 1990, quando, aconteceram várias conferências internacionais direcionadas para ampliação do acesso e qualidade da Educação.

As reflexões procedentes desses debates basearam atuações, cujo desígnio é garantir que todos os discentes possam ter acesso, continuação e aprendizagem na escola. Conforme, instituído na conhecida Declaração de Salamanca (citado por BRASIL, 2006), a proposta de Educação Inclusiva inicia no princípio de que as escolas devem “acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, culturais ou outras” (BRASIL, 2006, p. 330).

Neste cenário, foi estabelecido um acordo que movimentou vários governos, entre eles o Brasil, para inserirem melhoras expressivas no sistema de ensino, para seguir as metas sugeridas para a construção de uma Educação para Todos. No Brasil, desde meados da década de 1990, a Educação Inclusiva vem sendo instituída como política pública, respaldada por legislação a nível nacional, estadual e municipal. Esta Educação tomou uma nova preocupação com o Governo Lula, principalmente a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 (BRASIL, 2008).

Entretanto, a Educação Inclusiva independente da causa das necessidades dos alunos, a escola deve organizar e desenvolver adequações curriculares apropriadas às necessidades das pessoas com deficiências e que podem obter sucesso na aprendizagem escolar. Isto significa que a modificação no método pedagógico pode trazer, a essa demanda (alunos com deficiências), a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento. Por isso que:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí, a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades (SANTOS, 1999, p.56).

Faz-se necessário frisar que uma Educação Inclusiva de qualidade, não alude somente o acesso e a permanência dos alunos deficientes na escola, mesmo que ele esteja bem acomodado e se desenvolvendo socialmente, mas no seu aproveitamento acadêmico. Então não tem Educação Inclusiva quando o discente não estiver compartilhando das atividades como os colegas de turma e aprendendo.

## As pessoas com deficiências: devemos conhecê-los

Qual o significado da palavra “deficiência”? Refere-se, portanto, à biologia do ser humano, segundo o Decreto nº 3.298 declara que a deficiência é “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 2006, p. 193). Neste contexto a deficiência pode agrupar-se em quatro conjuntos distintos, sendo definidos pelo Decreto nº 3.298 no Artigo 4º que diz:

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)

II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 600; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)

IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) utilização dos recursos da comunidade; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)
- e) saúde e segurança;
- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer; e
- h) trabalho;

V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências. (citado em: BRASIL, 2006, p.194).

No entanto será que é esse conceito mesmo, ou melhor, será que é só isso? Oliveira (2008, p. 132) salienta que “[...] as concepções que permeiam o cotidiano escolar ainda se pautam na ideia de que as dificuldades são individuais e que a deficiência está instalada no sujeito [...]”. Assim “o foco do problema é colocado no aluno, no seu desempenho, [...] e contribuindo para uma baixa expectativa dos professores em relação a estes alunos” (CARNEIRO, 2009, p. 141). No conceito de Padilha (2000), é preciso “[...] empurrar a barra que separa o normal do patológico, reconhecendo que as transformações acontecem nas relações concretas de vida e somente nelas [...]” (p. 197).

### **Parceria professor do ensino regular e a sala de recursos multifuncionais : uma parceria possível**

Um dos grandes desafios para a educação é incluir o aluno com deficiência intelectual, uma vez que este tem uma maneira particular

de aprender e, muitas das vezes, essa forma peculiar de aprendizado não corresponde à expectativa da escola e dos professores. Nesse sentido, faz-se necessário analisar como o ensino regular tem lidado com essa situação, bem como o processo-ensino aprendizagem vem acontecendo, principalmente, no contexto do ensino público. Nas escolas da rede pública, os alunos com deficiência intelectual estudam no ensino regular e, no turno contrário, são atendidos na sala de recursos multifuncionais, que se caracterizam como espaços físicos adequados às necessidades desses estudantes. Nesse ambiente apropriado, há materiais pedagógicos, recursos de acessibilidade, móveis adaptados e equipamentos que possibilitam o atendimento educacional especializado.

Tal serviço da Educação Especial é realizado por um professor capacitado para atuar na área da inclusão. Dessa forma, o profissional responsável por esse atendimento tem como uma das funções elaborar e organizar recursos pedagógicos e acessíveis que contribuam para o aluno deficiente seja protagonista no contexto educacional e, posteriormente, no profissional. Dentro dessa perspectiva, este trabalho se propõe a analisar como o ensino oferecido no atendimento educacional especializado tem contribuído para que ocorra a plena participação do aluno com deficiência intelectual, visto que aprender é uma atividade individual. Para isso, é imprescindível a integração e o planejamento conjunto entre o professor do ensino regular e o da sala de recursos multifuncionais.

A princípio, os docentes envolvidos nesse processo de inclusão devem estar cientes de que é preciso trabalhar as potencialidades desses alunos. Segundo Tessaro (2005), as dificuldades maiores nesse tipo de deficiência dizem respeito à credibilidade e às oportunidades que são oferecidas às pessoas com deficiência intelectual. Com isso, tal estudiosa destaca que daqueles que têm DI (Deficiência Intelectual) deve ser focada nas suas potencialidades e aptidões e não nas dificuldades e limitações.

Para que isso aconteça, a flexibilização do currículo deve ser um trabalho coletivo para que assim ocorra a aprendizagem significativa do aluno com DI. Nesse contexto, o diagnóstico tanto médico quanto o pedagógico faz-se imprescindível, pois é preciso saber as características descritas no laudo médico, bem como o docente deve saber o que o estudante já sabe. Posterior a isso, os professores juntos devem planejar atividades conforme os conteúdos a serem dados que foquem nas pontecialidades. A partir do planejamento de acordo com os conteúdos, o professor da SRM (Sala de Recursos Multifuncionais) tem como papel primordial elaborar recursos para a efetiva aquisição do conhecimento.

Além disso, ambos precisam buscar formas de flexibilizar atividades, usando materiais diversificados e sequências didáticas com objetivos adaptados à realidade dos alunos, isto é, de forma que estes tenham possibilidade de fazê-las. Por exemplo: uma atividade de leitura, interpretação e produção de texto para crianças que já são alfabetizados pode ser considerada fácil e até mesmo normal, porém para a pessoa com deficiência que está em processo de letramento isso se caracterizaria como uma tarefa impossível de se realizar.

Assim, caberia ao professor adaptar a tarefa para que fosse realizada a leitura e interpretação de imagens a partir do texto correspondente ao mesmo assunto dos demais colegas e, posteriormente, o aluno escreveria pequenas legendas para os desenhos analisados. Com isso, deve-se enfatizar que em nenhum momento o conteúdo seria desprezado, pelo contrário, este estaria adequado ao ritmo da criança.

Como não há uma única forma de se produzir conhecimento, o discente tem direito a participar do processo de aprendizagem de forma diferenciada e cabe aos docentes selecionar estratégias pedagógicas eficiente para cada um. Sobre esse aspecto, o Mi-

## Ministério da Educação e Cultura em seus Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares destaca:

As adequações curriculares são medidas pedagógicas adotadas em diversos âmbitos: no nível do projeto pedagógico da escola, da sala de aula, das atividades e, somente quando absolutamente necessário, aplicam-se ao aluno individualmente. Visam ao atendimento das dificuldades de aprendizagem e das necessidades especiais dos educandos e ao favorecimento de sua escolarização. Consideram os critérios de competência acadêmica dos alunos, tendo como referência o currículo regular e buscam maximizar as suas potencialidades, sem ignorar ou sublevar as limitações que apresentam e suas necessidades especiais.” (MEC, p. 53, 2003)

Para tanto, não há o que se discutir quanto à legitimidade do processo de adequação do currículo, porquanto este constitui ajustes dentro das possibilidades educacionais que exige indubitavelmente a participação e a cooperação dos docentes. É preciso enfatizar que as adaptações abordadas neste texto se tratam de Pequeno Porte (Adaptações Não Significativas), ou seja, as mudanças no currículo são promovidas exclusivamente pelo professor.

Os alunos deficientes intelectuais apresentam dificuldades de abstrair determinados conceitos, exemplos e conteúdos. Com isso, dificuldades não podem ser consideradas como barreiras para a aprendizagem, nem como a reiteração de treinos repetitivos. Levando em conta o visual e o concreto, pode-se usar de recursos pedagógicos e lúdicos que estimulem e propiciem a produção de conhecimento. O atendimento educacional especializado deve permitir que o estudante saia da inércia e passe perceber que há sentido em tudo que lhe é ensinado. Por exemplo: na aula de Química, o professor explica o conceito de densidade.

No entanto, não basta transmitir o conceito, é imprescindível que o aluno, principalmente, aquele com DI percebe a densidade de forma concreta, ou seja, a partir de um experimento com água, ovo e sal. Assim, ele perceberá que na água com sal o ovo irá flutuar e na água pura afundará. Além disso, pode-se ir além, ao mostrar imagens do Mar Morto, com a finalidade de perceber que a densidade também está presente. Essas atividades práticas contribuem não só para o aluno deficiente, mas também para todos da turma.

### **Avaliação no processo ensino e aprendizagem: conceitos, concepções e sentidos.**

Na construção da avaliação, sempre perguntamos o que é avaliar? Quais são os objetivos da avaliação? Quais os supostos resultados que devo alcançar? Assim visando uma educação democrática, a avaliação escolar, segundo Chueiri (2008), compor-se em um exercício propositado e estabelecido e se concretize a partir de objetivos pedagógicos, que ao dar início a com a coleta dos subsídios importantes para conhecimento da realidade, durante o desempenho do trabalho, até a sua finalização.

De acordo com Luckesi (2002):

[...] avaliação só faz sentido se favorecer a aprendizagem. Todavia, não se realiza aprendizagem qualitativa, sem avaliar. Quando se combate o tom classificatório, [...] pretende-se, no fundo, superar abusos da avaliação, no que estamos todos de acordo, mas não se poderia retirar daí que avaliação, de si, não é fenômeno classificatório. Será mister distinguir acuradamente entre abusos da classificação, de teor repressivo, humilhante e punitivo, e efeitos classificatórios implicados em qualquer processo avaliativo, também quando dito qualitativo (LUCKESI, 2002, p.23).

A avaliação ainda é idealizada e vivenciada nas escolas como um mecanismo de sustentação do sucesso ou do fracasso. A concepção das escolas hoje é de conservação da avaliação como forma de classificação por meio de provas e notas, direcionadas sobre a concepção tradicional das práticas pedagógicas que há décadas atuam no cenário escolar do país.

No processo de avaliação, ressaltamos que Moretto, (2003) elucida a problemática da memorização presente nas condições que o aluno necessita saber para a realização da prova e que recorre muitas vezes “cola”. Isso comprova na elaboração das provas, o professor preocupa-se mais em estabelecer questões que estabelecem a memorização em prejuízo das habilidades que precisam de inteligência e meditação. Assim, não propõe uma aprendizagem significativa para o educando, uma vez que o aluno apenas se preocupa em memorizar ou colar para obter um bom resultado na prova. Segundo Libaneo (1994, apout):

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (apout OLIVEIRA, APARECIDA e SOUZA, p. 23).

Convenhamos que os professores, normalmente pretendem direcionar seus empenhos ao aspecto quantitativo da avaliação, apreciando e investindo menos no aspecto qualitativo, pois o processo qualitativo ordena muito mais tempo do facilitador do conhecimento. No processo de avaliação o professor avalia, classifica ou para regula o aluno? Para reflexão desse questiona-

mento trazemos em pauta conforme Loch (2000) sustenta que é necessário compreender:

[...] avaliar não é dar notas, fazer médias, reprovar ou aprovar os alunos. Avaliar, numa nova ética, é sim avaliar participativamente no sentido da construção, da conscientização, busca da auto crítica, autoconhecimento de todos os envolvidos no ato educativo, investindo na autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação dos sujeitos (p. 31).

### **Processo avaliativo para alunos em situação de deficiência: visões e práticas pedagógicas**

O processo avaliativo faz parte de nossas práticas cotidianas, se destacado como uma ferramenta primordial para promover a exclusão ou inclusão do cidadão no contexto em que está inserido. No mundo da educação escolar, a avaliação comprometer-se a conduzir o educando para sua plena formação, garantindo seu crescimento, pessoal e intelectual.

Hoffmann, (2005, p. 15), destaca que a “[...] pensar no educandos, destacando-os e valorizando-os como sujeitos de sua própria história.”

Neste contexto, como promover instrumentos avaliativos para os alunos da Educação Especial/Inclusiva?

Como garantir a esses, sua plena formação, já que possuem algum tipo de deficiência?

A realidade demonstra que a maioria dos professores desconhecem a variedade de instrumentos avaliativos para atender os alunos em situação de deficiência. Assim nos cabe outro ques-

tionamento: será culpa desses o desconhecimento ou a falta de práticas pedagógicas para atender esse tipo de público em especial. Será justo rotulá-los de descomprometidos e negligentes? Ou devemos culpar a falta de direcionamentos específicos nos programas de graduação em licenciatura para formação plena do professor em garantir a inclusão.

Diante do exposto, nossos estudos se direcionam para as visões e concepções dos professores em relação as práticas avaliativas dos alunos em situação de deficiência dentro da Educação Especial/Inclusiva na sala de aula regular, pois pensar em avaliar os alunos com deficiência as barreiras tornam-se mais complexas.

Em nosso entendimento, essa temática torna-se relevante como forma de nortear o processo avaliativo dos alunos com deficiência, assistidos pela Educação Especial/Inclusiva e que vivenciam em seus cotidianos, obstáculos que interferem em seus processos de aprender.

Para finalidades metodológicas acerca das concepções de visões do professores sobre avaliar alunos deficientes foi realizada entrevistas como forma de dinamizar e reconhecer o processo.

A maior dúvida dos professores se construiu na seguinte pergunta: Os alunos com deficiência devem ser avaliados da mesma maneira que seus colegas?

A resposta que nós damos, é sim. Esses alunos devem em seu processo de aprendizagem possuir garantias em sua formação. Pensar em avaliação dissociada da inclusão é simplesmente negligenciar seu papel essencialmente formador.

Chamamos a atenção para a seguinte afirmação: Não se deve confundir, avaliar a todos de avaliar na mesma proporção.

Avaliar a todos, significa inclusão da homogeneidade e especificidades de cada aluno, respeitando sua particularidade e limitações. Avaliar na mesma proporção significa utilizar de maneira correta os instrumentos do ato avaliativo no reconhecimento das potencialidades e habilidades de cada um, seja aluno assistido pela Educação Especial/Inclusiva ou não.

Nessa perspectiva, estamos dizendo que, na hora de avaliar um aluno deficiente é preciso simplesmente identificar suas limitações e em seguida utilizar um instrumento avaliativo que melhor se adeque a esse, garantido sua formação da mesma forma que os demais.

Cabe ressaltar que os instrumentos de uma avaliação se direcionam a todos os alunos e não apenas das pessoas com deficiências. A diferenciação existente entre os educandos ditos como normais e os com deficiências encontra-se nos recursos de acessibilidade que devem ser postos à disposição para os inclusos com objetivo de gerar garantias em sua formação.

Ressaltamos que Recursos de acessibilidade compreende, atividades com letra ampliada, Braille, interpretes, aulas gravadas, ou seja, todos os instrumentos essenciais para garantir o desenvolvimento pleno a partir das necessidades dos alunos com deficiências.

Outro ponto a ser destacado corresponde a dualidade que se construiu ao longo das décadas acerca da avaliação. A mesma ainda é vista como momento único e específico com hora e data marcada em calendário escolar com objetivo de quantificar o desempenho do aluno acerca dos conteúdos trabalhados.

Como já foi citado anteriormente a avaliação escolar se caracteriza dentro de um processo didático-pedagógico que garante a plena formação do aluno, construída a partir de instrumentos

ao longo de toda a unidade. A prova se refere ao último estágio do processo avaliativo, ou seja, significa o instrumento final para a conclusão dos saberes (conteúdos) propostos. Assim podemos entender que, a avaliação é essencialmente a base que garante a formação do educando, enquanto a prova conclui um ciclo para a continuidade de outro.

Destacamos a ideia de Moretto (2005) a avaliação é feita de formas diversas, com instrumentos variados, sendo o mais comum deles, em nossa cultura, a prova escrita. Por esse motivo, em lugar de apregoarmos os malefícios da prova e levantarmos a bandeira de uma avaliação sem provas, procuramos seguir o princípio: se tivermos que elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes.

Dentro dessa abordagem, verificamos inúmeros questionamentos por parte dos professores do ensino regular sobre a elaboração das provas dos alunos deficientes. Muitas dúvidas são postas frente as realidades, tais como:

1. Tenho um aluno com deficiência mental ou intelectual sei lá, como vou entender suas respostas?
2. Esse aluno toma remédio controlado e simplesmente não consegue compreender em momento algum os conteúdos imagine esponder uma prova.
3. Lotaram a sala de doidinhos e agora querem que salvemos a pátria na hora da prova. Simplesmente como não tenho paciência dou logo a resposta das questões para ele.
4. Como não tenho um acompanhamento efetivo do corpo pedagógico da escola, deixo por conta. Não é nota que o sistema quer, então nota irá ter.
5. O mais grave é que apontam esse ou aquele aluno como deficiente e simplesmente não nós é passado qual tipo de proble-

ma que ele tem, ai fica difícil trabalhar. Não sou psicólogo ou psiquiatra. Não sou habilitado para dar laudo e sim conteúdo e nota.

6. Tenho boa vontade e paciência, porém não há um apoio institucional de forma plena em garantir a nós professores uma melhor compreensão acerca dos processos pedagógicos sobre o aluno com deficiência.
7. É cada uma! ficamos a unidade toda com esses alunos sem saber o que fazer, e na hora da prova tenho que me virar para prestar assistência, como se existisse um doente. E aqui é hospital é? Tenho pena, mais não posso fazer além de minhas possibilidades como professora.
8. É um pesadelo elaborar uma prova para esses alunos. Não sei qual pergunta devo fazer, que tipo de abordagem de conteúdo. Faço uma provinha e pronto.
9. O interessante é que nos mandam fazer provas diferenciadas para esses alunos. Agora eu pergunto, elaborar uma prova assim é ou não é excluir?
10. Quando você propõe que alguns alunos com deficientes não façam as provas porque já foram avaliados no processo, simplesmente a resposta é que os pais querem ver o resultado final com nota pois os mesmos podem achar que seus filhos estão sendo excluídos. É difícil, muito difícil.

Percebemos como é extremamente convergente as concepções e práticas dos professores do ensino regular acerca do ato avaliativo dos alunos com deficiência, em especial a elaboração e aplicação das provas. Desde modo, podemos entender que as práticas avaliativas educacionais em grande parte são vistas como uma barreira na atuação do professor.

Neste contexto, a avaliação escolar dos alunos com deficiência, deve ser essencialmente inclusiva, garantindo o desenvolvimento de suas necessidades cognitivas, afetivas, psicológicas e individuais.

Logo, chamamos a atenção para questionar: devemos optar entre avaliar para reproduzir ou avaliar para produzir.

Na reprodução temos o engessamento das provas, que geralmente em suas questões exigem respostas limitadas ao que foi exposto em sala de aula, com memorização.

Quando escolhemos por avaliar na perspectiva da produção, valorizamos todo o processo pedagógico e didático em sala: debates, seminários, trabalhos, exercícios, simulados, documentários etc. levamos em conta os parâmetros conceituais, atitudinais e procedimentais para evolução de suas competências e de seus conhecimentos.

Para o processo avaliativo dos alunos deficientes ser de fato produtiva é necessário o acompanhamento pedagógico não só do professor mais de todo os envolvidos na educação escolar, equipe diretiva, coordenação, especialistas na área de inclusão, família e comunidade em geral. Desde modo, a formação do aluno deficiente é construída com significados tornando-os plenos e não fragmentados e enquadrados como limitados ou coitados.

### **Olhares sobre o processo avaliativo dos alunos com DI**

Durante décadas acreditou-se que a aprendizagem dos deficientes intelectuais ocorria somente pelo uso de materiais concretos. O aluno deveria ter contato com o objeto e a partir disso iniciar os treinos insistentes, alienantes e descontextualizados.

Ao contrário do que se pensava e acreditava, a abordagem no trabalho com esse público deve ser voltado ao desenvolvimento de suas funções cognitivas. A pessoa com DI costuma apresentar uma característica de recusa do saber e dessa maneira se caracteriza em ua posição e passividade e de dependência do outro.

Se o docente faz tudo pelo aluno dando totalmente as respostas, ele reforça a posição de frágil e de inibição, não permitindo que ele construa seu conhecimento. Na atualidade, estudos apontam que aos indivíduos com DI organizam as mesmas representações de interpretação da linguagem e escrita e atravessam pelos mesmos choques cognitivos dos demais.

Segundo Vygotsky (1988 *apud* VOIVODIC, 2004),

para minorar a defasagem das crianças com deficiência mental, o enfoque deve estar apropriado ao desenvolvimento das funções cognitivas superiores, ao contrário do que se acreditava ao se basear o ensino dessas crianças no uso de métodos concretos” (p. 46 e 47).

Nesse sentido, o procedimento do processo avaliativo da aprendizagem deve ser um método interativo que envolve uma relação aproximação entre professor e aluno: potencializar e valorizar o processo de ensino e de aprendizagem, pesquisar as estratégias de aprendizagem dos alunos e oferecer sugestões potencialmente úteis para o ensino.

A avaliação deve circundar todas as configurações dos procedimentos de ensino e aprendizagem, ou seja, avalia-se a escola, a sala de aula, os recursos didáticos, o projeto político-pedagógico, o currículo, os objetos do conhecimento, os espaços físicos, os auxílios pedagógicos, a metodologia de ensino, etc. e, além disto, devem envolver todos os protagonistas do espaço escolar, uma vez que todos são responsáveis pela integração, socialização e aprendizagem e não apenas o professor (CARVALHO, 2003).

Cabe a escola o cuidado em ajustar os diferentes instrumentos de avaliação para que possa permitir avaliar os alunos com deficiência intelectual, de modo a conhecer o que os mesmos aprenderam. As estratégias do ato avaliativo deverão garantir as

necessidades específicas dos alunos com DI e os auxílios necessários para que se construa garantias do seu desenvolvimento de aprender, mesmo que com adequações. Para que isso ocorra, é preciso utilizar melhor a interlocução e as observações realizadas no cotidiano escolar.

A observação é a ferramenta mais sugerida para a coleta de informação do contexto educacional escolar. O professor deve aprimorar seu olhar para o potencial do aluno, analisando suas condições de aprendizagem, seu desenvolvimento, sem que seja necessário conceber artificialismos no processo avaliativo.

Outra habilidade de grande relevância na avaliação da aprendizagem é a investigação da produção escolar dos alunos com DI: cadernos, desenhos, folhas de exercícios, figuras, relatos orais, imagens e outros trabalhos realizados em sala de aula. Todos os envolvidos no processo (equipe pedagógica e os professores) devem construir seus próprios instrumentos.

Dários de bordo, relatórios, questionários, entrevistas, e outros que possibilitem conhecermos a capacidade de aprendizagem desses alunos na perspectiva de diferenciar o desenvolvimento real do potencial, na tentativa de atuar em áreas de desenvolvimento em construção.

Segundo o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (2008):

Qualquer procedimento de avaliação deve envolver indicadores que facilitem a análise do contexto e permitam o acompanhamento dos progressos obtidos, os instrumentos devem contemplar a avaliação do aluno, do contexto escolar e familiar e devem, permanentemente, servir para identificar necessidades e tomar decisões.

O importante é que a equipe da escola compartilhe a análise dos dados avaliativos, relativizando-os com os fatores que interferem na aprendizagem escolar e, se necessário, complementar as informações com a participação de outros profissionais. (Referecial 2008.p. 33)

É de extrema importância que o processo avaliativo seja partilhado por todos os atores que fazem parte da equipe pedagógica da escola. Nesse sentido os resultados devem ser potencializadores da intervenção educativa, da busca de soluções para que o aluno com deficiência intelectual alcance o conhecimento, mesmo que de forma diferenciada dos outros alunos, sem contudo sujeitar a criança em momentos artificiais de avaliação.

## Conclusão

Avaliar não se limita apenas as necessidades educacionais dos alunos, mas identificar e valorizar suas habilidades, proporcionando seu desenvolvimento. Dessa forma, o processo de avaliar se constituirá na tomada de decisões para a promoção de uma aprendizagem significativa.

Nesse contexto, avaliar os alunos em situação de deficiência, significa conhecer e compreender suas necessidades, levando-os a formação e promoção de sua cidadania.

Conhecer e compreender as características das necessidades dos alunos em situação de deficiência, transcendendo suas dificuldades e mobilizando suas possibilidades, significa incluí-lo em todo o contexto escolar, permitirá a tomada de decisões no que se refere às adequações para a promoção da avaliação escolar. Avaliar na educação Especial/Inclusiva compreende uma ação didática e pedagogia aliada a psicológica. Portanto, verifica-se que o ato de avaliar não limita-se a medição e quantificação de informações acerca dos conteúdos

estabelecidos, significa verificar o desenvolvimento e evolução das habilidades, competências e outros aspectos cognitivos, afetivos, espirituais, psicológicos e motor, possibilitando dar direção à autonomia pessoal desses alunos para sua plena formação.

O papel do professor no processo avaliativo é valorizar a interação e construção que o aluno com deficiência possui com o mundo. Em sua atuação, o docente precisa acompanhar a aprendizagem desse aluno, compreendendo seus limites e ampliando suas possibilidades de desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais/ coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRASIL. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais / Organização: Ricardo Lovatto Blattes . – 2ª Ed. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, janeiro de 2008.

CARNEIRO, M. S. C. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-social. **In: BAPTISTA, C. R. (Org.). Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 137-152.

CARVALHO, R.E. **Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais.** Brasília: SEESP/MEC, 2003.

CHUERIRI, S. F. Concepções sobre avaliação escolar. **In: Estudos em Avaliação Educacional**, v.19 n. 39, jan./abril, 2008.

CORREIA, L. M. Educação Especial em Portugal. **Revista de Educação Especial e Reabilitação.** 1990, n. 4, p. 60-65.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com deficiência** e o direito ao concurso público: reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta. / Maria Aparecida Gugel. Goiânia: Ed. da UCG, 2006. 228p.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições, 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér – **A Integração de Pessoas com Deficiência**: Contribuição para uma Reflexão sobre o Tema, São Paulo, Memnon, 1997.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo a produção do conhecimento em aula**. DP&A Editora, Rio de Janeiro, 2003.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo- não um acerto de contas**. - 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, A. A. S. **Adequações curriculares na área da deficiência intelectual**: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008a. p. 129-154.

OLIVEIRA, A; APARECIDA, C; SOUZA, G. M. R.. **Avaliação**: conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de pedagogia. In: VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR (EDUCERE) – Edição Internacional e III Congresso IBERO – Americano sobre Violências nas Escolas – com a temática “formação de professores”. 6 a 9 de outubro de 2008

PADILHA, A.M.L. **Práticas educativas**: perspectivas que se abrem para a educação especial. In: Educação & Sociedade, v. 21, n. 71, p. 197-220, jul. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000200009-&Lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200009-&Lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 22 de maio. 2014.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo, Cortez, 1999.

SANTOS, Jacirema Maria Thimoteo dos; MANHÃES, Maria das Graças de Souza; OLIVEIRA, Maristela Medeiros de; SANTOS, Leila Jusara dos. **Avaliação na Escola**: Uma Realidade Constante. In: 2º Congresso Científico da UniverCidade – Rio de Janeiro, 22 de outubro de 2007.

VOIVODIC, Maria Antonieta M.A. – **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome deDown**, Vozes, Petrópolis, RJ, 2004.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. - RAADI/ Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual SME / DOT, 2008.



## Entrelace entre: gênero, sexualidade e deficiência intelectual – uma discussão indubitavelmente necessária.

PATRÍCIA DO NASCIMENTO

### Introdução

O tema Sexualidade tem sido bastante discutido nos meios acadêmicos e nas mais diferentes situações, práticas cotidianas, mídias, escolas e etc. Diversos teóricos tem-no tratado de modo a torná-lo ainda mais relevante frente aos discursos realizados ao longo da história. Segundo Louro (2008), nos dois últimos séculos, a sexualidade tornou-se objeto privilegiado do olhar de cientistas, religiosos, psiquiatras, antropólogos, educadores, passando a se constituir efetivamente numa “questão”. A autora reitera que ela vem sendo descrita, compreendida, explicada, regulada, educada, normatizada (LOURO, 2008, p. 47).

A discussão desse tema em nossa cultura surge acompanhada de preconceito e discriminação e quando é voltada para a pessoa

com deficiência, essas constatações tornam-se ainda maiores, uma vez que essa problemática gera muita polêmica acerca das diferentes maneiras de tratá-la entre as próprias pessoas com deficiência, quanto com suas famílias e escolas. Por isso, vê-se a necessidade de oportunizar mais discussões, pois embora haja uma vasta literatura sobre deficiências em geral, gênero e sexualidade, a abordagem específica sobre a sexualidade da pessoa com deficiência intelectual ocorre ainda de modo incipiente, o que implica na necessidade de mais estudos nessa área.

Maia e Ribeiro (2010) defendem que independente de se tratar de pessoa com deficiência ou não, falar de sexualidade precisa ser algo tão natural como falar de qualquer outro assunto de seu desenvolvimento, pois a sexualidade da pessoa com deficiência intelectual não se diferencia qualitativamente dos considerados normais, suas necessidades, experiências e emoções são iguais. A visão de que as pessoas com deficiência intelectual têm maiores ou menores impulsos sexuais necessita de fundamentação biológica, pois não existe uma sexualidade característica do indivíduo com deficiência intelectual. Sexualidade independe de deficiência, seja ela física ou mental (LIPP, 1988; OLIVEIRA, 1988; ASSUMPÇÃO & SPROVIERI, 1993).

É notório que ainda não existe um reconhecimento dos direitos da manifestação da sexualidade das pessoas com deficiência intelectual, sendo lhes dada poucas possibilidades de compreender suas emoções e conseqüentemente dificultando a exploração de sua vida sexual. Tal situação pode ser confirmada com o tratamento histórico da pessoa com deficiência intelectual como assexuado ou hipersexuado, ou ainda como uma eterna criança. (GLAT & FREITAS, 2007; GIAMI, 2004; MAIA, 2006; BASTOS & DESLANDES, 2005).

Segundo Bastos e Deslandes (2005, p.390):

Um dos entraves para a discussão da sexualidade das pessoas com deficiência se deve a quase total inexistência de relatos de experiência sobre o assunto. Esta ausência talvez se relacione aos preconceitos e a discriminação ainda presentes, que muitas vezes sustentam a idéia de que eles não têm o direito de exercer a sua sexualidade.

Neste sentido, pais e professores se preocupam apenas com a idéia de controlar e canalizar essa sexualidade (LIPP, 1988). Louro (2011) corrobora dessa visão indagando sobre o processo da heteronormatividade, nos dizendo que se a heterossexualidade fosse natural, não se gastaria tantos esforços para vigiar e garantir que meninas e meninos se tornem heterossexuais. E isso de um modo geral, para aqueles ditos “normais”, porque em se tratando da pessoa com deficiência intelectual, na maioria das vezes a sexualidade em alguns casos é ignorada totalmente, não lhes sendo oferecida nenhuma orientação, e como resultado, não sabem lidar com seus impulsos sexuais, e desta forma, pais e professores atribuem os seus comportamentos “inapropriados” às suas patologias clínicas (GLAT e FREITAS; 1996).

### **Sexualidade e gênero, como se articulam?**

Segundo Louro (2011), o conceito de gênero surgiu para enfatizar as diferenças percebidas entre os sexos, de acordo com algumas estudiosas feministas, e que o conceito de gênero e sexualidade se aproximam à medida que assumimos que ambos são construídos culturalmente, carregando a historicidade e o caráter provisório das culturas.

Silva (2015) ressalta que gênero significa o saber a respeito das diferenças sexuais. E nesse sentido, Scott (1988) aborda que (...) Tal saber não é absoluto ou verdadeiro, mas sempre relativo. Ele

é produzido de maneira complexa no interior de epistêmes que têm, elas próprias, uma história autônoma (ou quase). Seus usos e significados nascem de uma disputa política e são os meios pelos quais as relações de poder – de dominação e de subordinação – são construídas.

Compreender que esse saber é mutável, não é absoluto e relativo, parece-nos uma tarefa não tão fácil mediante os conceitos construídos ao longo dos anos, mas fazê-lo ser compreendido tem se tornado o objetivo de muitos estudiosos, pois percebe-se a necessidade de discutir tais assuntos, de modo a promover diálogos que possam emergir na desconstrução desses conceitos errôneos, imbuídos de preconceitos que na maioria das vezes são tomados como discursos de verdade, favorecendo uma deturpação destes temas e com isso ampliando ainda mais práticas preconceituosas.

### **Conceituando sexualidade e deficiência**

O Art. 2º da LBI (Lei Brasileira de Inclusão 2015) define que a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Segundo Maia e Ribeiro (2006, p 215)

a deficiência é um fenômeno socialmente construído na medida em que o julgamento sobre a diferença impregnada ao corpo do deficiente dependerá do momento histórico e cultural e em geral, a avaliação social que se tem da deficiência é que ela explicita um corpo funcional e imperfeito e daí impõe ao sujeito uma desvantagem social.

É importante ressaltar que Deficiência Intelectual é diferente de Doença Mental (depressão, síndrome do pânico, demência, loucura e etc.), ou seja, doenças mentais são tratáveis e podem ser curadas, enquanto a Deficiência Intelectual é ocasionada por fatores traumáticos, genéticos ou adquiridos, ocorridos no período pré, peri ou pós-natais, e que a pessoa levará para a vida toda, conforme proclama a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR, 1992), criada em 1876. Desde então lidera o campo de estudo sobre deficiência mental, definindo conceituações, classificações, modelos teóricos e orientações de intervenção em diferentes áreas, dedicando-se a produção de conhecimentos, que são publicados e divulgados em manuais que divulgam os avanços e informações relativos a terminologias e classificações. O primeiro manual foi editado em 1921, e desde então sucederam revisões em: 1933, 1941, 1947, 1959, 1961, 1973, 1977, 1983, 1992 e o atual em 2002.

Em se tratando da sexualidade, segundo Louro (2011) ela é construída culturalmente. Dela fazem parte gestos, linguagens, rituais, mitos, de acordo com a pesquisadora aprendemos a ser o que somos através de nossos comportamentos, serão eles que nos impulsionarão a sermos o que desejarmos vir a ser. Em conexão com o pensamento supracitado, Maia (2006) defende que a sexualidade é um conceito amplo, que envolve sentimentos, ações, afetos, desejos e prazeres. Pensamos em sexualidade como sinônimo de relação sexual, mas não, um indivíduo será sexuado, mesmo que nunca manteve uma relação sexual. A sexualidade engloba sentimentos atitudes, envolvido num conceito social e cultural.

Para Foucault (1998, p.9):

O termo sexualidade surgiu no século XIX, marcando algo diferente do que apenas um remanejamento do vocabulá-

rio. O uso desta palavra é estabelecido em relação a outros fenômenos, como o desenvolvimento de campos de conhecimentos diversos; a instauração de um conjunto de regras e de normas apoiadas em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas; mudanças no modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor a sua conduta, desejos, prazeres, sentimento, sensações e sonhos.

Esse conceito Foucaultiano remete-nos a refletir sobre esse conjunto de normas e regras, nos fazendo lembrar que a sexualidade pode envolver muitas dimensões, expressar-se em pensamentos, atitudes, valores e que nem sempre essas dimensões são vivenciadas, e essa não vivência pode propiciar diversos fatores na vida desses sujeitos, porque é preciso entender que a pessoa com deficiência intelectual é inteira, dotada de afeto, cultura, história e sexualidade. Elas também manifestam necessidades e emoções semelhantes as dos demais adolescentes. Nelas também está presente o desenvolvimento da puberdade, a não ser nos casos em que há severas alterações biológicas e fisiológicas (DENARI, 1997; FRANÇA RIBEIRO, 2001; GLAT, 1992) confirmam em seus estudos.

Gherpelli (1995) nos diz que a sexualidade da pessoa com deficiência mental é construída a partir de três pilares: o potencial biológico, o processo de socialização e a capacidade psicoemocional. Suas considerações permitem compreender as especificidades do desenvolvimento da sexualidade destes, relacionando-as ao deficiente intelectual.

### **A LBI (Lei Brasileira de Inclusão) e a sexualidade**

Os direitos políticos e civis para pessoas com deficiências, estão dispostos na Lei Brasileira de Inclusão (LBI, nº 13.146/2015), que entrou em vigor em janeiro de 2016, trazendo um significa-

tivo avanço para estas pessoas que durante muito tempo tiveram pouca visibilidade, quando lhes eram negado até o direito a casar-se.

O Art. 6º do 2º capítulo da referida lei, assevera que a deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para,

[...] casar-se e constituir união estável; exercer direitos sexuais e reprodutivos; exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar; conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória.

Além desses direitos, o artigo 6º assiná-la que as pessoas com deficiência têm direito a conviver no seio familiar e em sua comunidade, tendo também garantido o direito à guarda, à tutela e a adoção, como as demais pessoas. Esses direitos são reafirmados no Artigo 23 da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

Fazer valer esses direitos é o dever de toda sociedade, olhar pra esses sujeitos de um modo diferente, visualizando-os como capazes é necessário. Pois não há nenhuma evidência científica de que uma pessoa com deficiência intelectual seja também deficiente sexual, muito menos, deficiente afetivo (AMARAL, 1995).

Existem vários mitos voltados as pessoas com deficiência, um deles é voltado a poderem reproduzir ou não. Decerto que a deficiência pode vir a prejudicar a vida reprodutiva, podendo ocasionar infertilidade ou problemas correlatos, contudo segundo Maia e Ribeiro (2006), a infertilidade não torna nenhum ser humano assexuado e nem impede a possibilidade de manter vínculos afetivos e sexuais prazerosos e satisfatórios. Os autores reiteram

que muitos casais não deficientes também têm dificuldades para ter filhos e podem assim como as pessoas com deficiência optar por não ter filhos, ou adotarem, enfim é algo característico do ser humano, com ou sem deficiência.

## Conclusão

Muitos são os discursos proferidos sobre os temas aqui tratados, discursos esses que ao longo dos anos foram tidos como verdades absolutas, provocando estranhamento e gerando muitas situações desconfortantes para aqueles que são vítimas de uma sociedade que ainda tem uma visão reducionista e preconceituosa.

Na maioria das vezes, há ainda falta de informação, o que leva muitas pessoas a persistirem nos mesmos erros. Porém, diversos teóricos têm rompido com esses tabus e quebrado o silêncio, promovendo debates que têm levado a repensarem tais condutas. O que nos causa grande conforto, pois consideramos ser de extrema importância que fatos como estes ocorram. Consideramos que faz-se necessário dar maior visibilidade a esse grupo de pessoas, que ao longo da história foram totalmente excluídos, tratados de forma diferente, tidos como “diferentes”, por apresentarem condições diferenciadas daquilo que se espera, daquilo que se considera “normal”. Mas a questão é, quem é normal? Como ser normal? Pra quê ser normal?

Há necessidade de que pais, professores e familiares que assistem as pessoas com deficiência, lembrem que a vivência sexual destes, quando bem conduzida, poderá melhorar o desenvolvimento e equilíbrio afetivo, aumentando a capacidade de estabelecer relações interpessoais, fortalecendo a autoestima e contribuindo para a inclusão social dos mesmos, pois a sexualidade ampla independe de se ter ou não deficiência e se manifesta em todos os seres humanos.

Num mundo tão conturbado, cheio de diferenças sociais e políticas, como não ter diferenças de gênero, de sexualidade e de comportamento? E porque não ter? É indubitavelmente necessário rompermos com tal visão. Ver a pessoa com deficiência intelectual como um ser capaz de amar, de se apaixonar, de ter uma vida afetiva ativa como qualquer outro ser humano, faz-se necessário, mesmo sabendo que terão suas limitações, mas quem não tem? Conversar, orientar e construir na familiaridade uma relação de confiança é imprescindível para ajudar quem possui alguma limitação, seja ela física ou intelectual, a lidar com a sexualidade.

Entretanto, quantos ditos normais não vivem tão amargurados, presos num mundo onde se perdem de si mesmos e vivem uma vida tão torpe que se fosse avaliar seriam mais deficientes que os diagnosticados com alguma deficiência? Assumir um comportamento diferente, usando roupas, cabelo, adereços e etc, não nos faz sermos menos gente, menos humanos. Optar por nos relacionarmos sexualmente com alguém do mesmo sexo não nos fará menos humano. Ter uma síndrome, uma deficiência, não nos faz não ter coração, sentimentos, desejos, vontades, sonhos. São essas questões que precisam ser discutidas, analisadas, argumentadas, aceitas. A gente não tem que conviver com o diferente, por que o diferente somos todos nós, afinal, Deus não nos fez criaturas iguais, nos fez semelhantes, mas não iguais. Então porque tratar o outro como diferente por não ser igual a mim?

Promover tais discursos, chamar a atenção para esses temas nos fará acordar para entendermos a importância dessas discussões, fazendo com que mais e mais pessoas se envolvam nelas e assumam uma postura que contribua para a desmistificação desses tabus e preconceitos arraigados durante séculos na sociedade de modo geral.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Ligia Assunção. **Conhecendo a deficiência**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

**ANAIS DA I CONFERÊNCIA NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**, 2006. Acesso em: 11 de agosto de 2017.

AMERICAN ASSOCIATION ON RETARDATION. **Mental retardation: definition, classification, and systems of supports**. Washington, DC, USA: AMR, 2002.

BASTOS, O. M., & Deslandes, S. F. (2005). **Sexualidade e o adolescente com deficiência mental: Uma revisão bibliográfica**. Ciência e saúde coletiva. 2005.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão – LBI nº 13.146/2015**. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 08 de agosto de 2017.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 5 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988a .

GHERPELLI, M. H. B. V. (1995). **Diferente, mas não desigual: a sexualidade no deficiente mental**. São Paulo: Editora Gente.

GIAMI, A. **O anjo e a fera: Sexualidade, deficiência mental, instituição**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

GLAT, Rosana. FREITAS, Ruth Cândida. **Sexualidade e Deficiência Mental: Pesquisando, Refletindo e Debatendo Sobre o Tema – Questões Atuais em Educação Especial**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 7-34.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LIPP, M. S. **Sexo para deficientes mentais: sexo e excepcional dependente e não dependente.** São Paulo: Ed. Cortez, 1988.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. **Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.16, n.2, p.159-176, 2010.

\_\_\_\_\_. **Sexualidade e deficiências.** São Paulo: Ed. da UNESP, 2006.

SCOTT, Joan Wallach: **Gender and politics of history.** Columbia University Press, N.Y., 1988

SILVA, Kelly da. **Currículo e gênero: A sexualidade na formação docente/** Kelly da Silva- 1 ed- Curitiba: Appris, 251 p. 2015.



# A deficiência intelectual e as dimensões familiares: desafios emergentes

CINTIA APARECIDA ATAIDE

RITA DE CÁCIA SANTOS SOUZA

## A deficiência intelectual: considerações iniciais

O sentido, as significações e representações determinaram um modo bastante particular sobre a deficiência intelectual, que além de ser caracterizada como um transtorno relacionado aos aspectos cognitivos e adaptativos, é permeada por um entorno social que a delimita de acordo com as concepções de anormalidade e incapacidade.

A deficiência intelectual apresenta uma história que foi demarcada por diversas terminologias, que vai do retardo mental à deficiência mental, estando nos limítrofes entre as incapacidades de ordem intelectual e mental. Observa-se que as descrições e classificações da deficiência intelectual recorriam ao julgamento moral, onde esses sujeitos marginalizados e estigmatizados eram *a priori* considerados “expurgos” da sociedade.

Importante destacar que o nosso discurso adotará a terminologia deficiência intelectual, a fim de repensar e corroborar com as perspectivas mais atuais sobre a temática. Muito embora, em alguns momentos desse texto outras terminologias serão utilizadas, tendo em vista que as referências de apoio que discutem tal temática, ainda retratam a terminologia antiga ,tais como deficiência mental, retardo mental, entre outros.

Historicamente, a pessoa com deficiência intelectual intrinsecamente foi delimitada por um entorno de incapacidade, pois entendia-se que a sua condição inviabilizava uma atuação ativa e produtiva na sociedade. Mediante essa perspectiva, Souza (2012) traz uma reflexão sobre o paradigma de exclusão social da deficiência, tendo em vista a não adequação das condições exigidas pela sociedade:

Nas sociedades modernas capitalistas, as relações humanas se basearam na produtividade, denotando uma procura incansável pelo homem ideal, ou seja, aquele detentor de um corpo perfeito, sem “defeitos” capaz de produzir cada vez mais[...]. Historicamente é possível detectar as várias representações que o corpo assumiu e como estes perfis influenciaram os pensamentos, atitudes, ações, e na área educacional, a práxis pedagógica (SOUZA, 2012, p.173).

Nascimento e Szymanski, (2016) destacam que a configuração socialmente construída dos estereótipos da deficiência intelectual encontra-se ainda arraigada na configuração de incapacidade, inviabilizando a autonomia e a liberdade de escolha, deformando e estreitando as possibilidades no exercício de cidadania e de sujeito ativo na sociedade.

No que tange à questão da deficiência intelectual, esta frequentemente é transformada em desigualdade, incapacidade, àquilo que escapa

as normas, aos padrões, e tais categorias viabilizam relações cristalizadas e assimétricas desses sujeitos na sociedade, visto que nessas relações são preconizados a dependência, a tutela, a autoridade, fazendo da violência simbólica a regra da vida social e cultural (SILVA;-DESSEN,2001). É relevante também, o fato de que na configuração construída dos estereótipos sobre a deficiência intelectual é usual a construção de estigmas, onde há uma demarcação entre o normal e o anormal, entre o normal e o desviante, entre o normal e o patológico.

Urge a necessidade de romper com os paradigmas e engessamentos produzidos socialmente sobre a deficiência intelectual. Desconstruir as medidas normatizadoras, preventivas e moralistas que engendram uma forma de ver e compreender a deficiência intelectual como ameaçadora da moral e da ordem pública, como condição incapacitante que produz um território de paralização e estigmas, são alguns dos desafios contemporâneos.

### **Definindo a deficiência intelectual**

A Deficiência Intelectual é uma terminologia utilizada para diagnosticar os transtornos relacionados ao desenvolvimento intelectual. Antes de 2007, era nomeada como Deficiência Mental, conceito esse que associava à incapacidade, devido limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo (NASCIMENTO; SZYMANSKI, 2016). A alteração terminológica de deficiência mental para deficiência intelectual, segundo Nascimento e Szymanski, (2016), também corrobora com às limitações específicas do intelecto e não ao funcionamento da mente como um todo. Vargas et al (2016) ressalta que as variações terminológicas ao longo do tempo expande novas formas de ver com uma perspectiva mais humana a deficiência intelectual:

Nessa nova definição, os termos “retardo mental” ou “deficiência mental” cedem lugar ao termo “deficiência intelec-

tual”, o qual é mais humanizado e menos ofensivos do que os anteriores. Essa nova abordagem também apresenta um avanço na compreensão das desvantagens apresentadas pela pessoa com DI, ao considerar que as limitações no sistema cognitivo e os défices no comportamento adaptativo são o que define as habilidades e capacidades de realizar as atividades acadêmicas, do cotidiano, no convívio social e de comunicação (VARGAS et al, 2016 p. 16-17)

Segundo o Manual Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5 (2014) a deficiência intelectual é caracterizada pelo déficit do funcionamento intelectual, resultando em prejuízos nas ações executivas relacionadas com o raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Tais déficits resultam no comprometimento do funcionamento adaptativo, de tal forma que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um, ou em mais aspectos da vida cotidiana.

Embora existam critérios de diagnóstico da deficiência intelectual, é relevante destacar que não é adequado enquadrar previamente a pessoa com deficiência intelectual em generalizações de comportamentos esperados para uma determinada faixa etária. Faz-se necessário compreender que o nível de desenvolvimento a ser alcançado pelo indivíduo com deficiência intelectual vai depender não só dos comprometimentos e limitações advindos da deficiência, mas também da história de vida desse indivíduo, do apoio familiar recebido e das oportunidades vivenciadas. Souza (2012) complementa:

Em se tratando da discussão acerca da deficiência mental, por se tratar de uma área complexa, tem havido muita polêmica por ela não se constituir em um grupo homogê-

neo, significando que existem entre os deficientes mentais sujeitos que apresentam manifestações diferentes em seu processo de aprendizagem e necessidades, não bastando um simples diagnóstico para a sua adequada identificação (SOUZA, 2012, p.69).

A deficiência intelectual abrange várias causas, podendo ser associada por componentes genéticos, alterações constitucionais, e/ou malformações, podendo também ser consequência de uma lesão adquirida no período de desenvolvimento. Em relação às essas questões o DSM 5 (2014) aponta:

Quando a deficiência está associada aos aspectos genéticos, pode haver uma aparência física característica ( como na Síndrome de Down, p.ex.). Algumas síndromes tem *fenótipo comportamental*, o que se refere a comportamentos específicos, característicos de determinado transtorno genético [...] Nas formas adquiridas, o aparecimento pode ser abrupto, após doenças como meningite, encefalite, traumatismo encefálico[...] Quando a deficiência intelectual decorre de perda habilidades cognitivas previamente adquiridas, como em lesões cerebrais traumáticas, pode ser atribuído tanto um diagnóstico de deficiência intelectual quanto o de um transtorno neurocognitivo (DSM 5, 2014, p.38).

De acordo com o DSM 5 (2014) a deficiência intelectual ou transtorno do desenvolvimento intelectual, é um transtorno no período de desenvolvimento, que inclui déficits funcionais, tanto nas áreas intelectuais quanto nas áreas adaptativas, nos domínios: conceitual, social e prático. Por domínio conceitual compreende-se as habilidades relacionadas à memória, linguagem, leitura, raciocínio lógico matemático, resolução de problemas, entre outros, já o domínio social envolve as características de empa-

tia, comunicação interpessoal, julgamento social, amizades, etc., e por último o domínio prático que envolve os cenários da vida cotidiana, onde é averiguado os cuidados pessoais, responsabilidades escolares/profissionais, controle do dinheiro, autocontrole comportamental.

Para realizar o diagnóstico da deficiência intelectual, o DSM 5 aponta que é necessário apresentar os três critérios, a seguir:

- Déficits em funções intelectuais, tais como: raciocínio, solução de problemas, pensamento abstrato, aprendizagem acadêmica e por experiências – confirmados por avaliação clínica e testes de inteligência, conforme padronização em testes psicométricos ou por uma observação comportamental, onde haverá avaliação das respostas esperadas para a idade e realidade sócio-cultural, segundo provas, roteiros, escalas, baseadas nas teorias psicogenéticas.
- Déficits em funções adaptativas tais como: fracasso na independência pessoal, responsabilidade social, participação social, entre outros,
- Início dos déficits intelectuais e adaptativos no período do desenvolvimento.
- 

No diagnóstico da Deficiência Intelectual também são definidos os níveis de gravidades, a partir do funcionamento adaptativo, não levando apenas em consideração os escores do teste de quociente de inteligência(QI). Importante destacar que além dos critérios de análise clínica, a deficiência intelectual pode ser amparada pela avaliação do fator do (QI), contudo tal fator, não deve ser apenas o critério único de diagnóstico da deficiência intelectual. Diamant (2016) aponta:

Testes mentais para se determinar o nível da pessoa com DM ainda são usados, embora se reconheça que o impor-

tante é verificar quais as potencialidades de cada pessoa com DM, e assim determinar se há possibilidade de alfabetização ou não, e em que nível; não havendo essa possibilidade, devem ser determinadas quais as capacidades que a pessoa com DM é capaz de aprender [...] (DIAMENT, 2016 p. 435).

Outro elemento que está associado ao diagnóstico da deficiência intelectual é categorização por níveis de gravidade, sendo estabelecidos os padrões de gravidade leve, moderada, grave e profunda. No entanto, o nível de gravidade é avaliado não mais pelos padrões estabelecidos do QI, mas sim pelo grau de comprometimento dos déficits mentais e das funções adaptativas, nos três tipos de domínios: conceitual, social e prático.

A prevalência geral da deficiência intelectual, segundo DSM 5 (2014) é cerca de 1% com variação de acordo com a idade e a prevalência da deficiência intelectual grave é de 6/1000. Segundo Vargas et al (2016):

Dados do Censo Demográfico 2010 apontam que dos 2 milhões e meio de pessoas com deficiência intelectual (DI) no Brasil, 300 mil possuem entre 6 a 14 anos de idade [...] e entre essas, 67% frequentam a escola [...]. Entre as crianças entre 2 a 11 anos de idades, estima-se que a DI afeta 1% em todo o mundo e 0,9% no Brasil [...] (VARGAS et al, 2016 p.13)

### **A família e a deficiência intelectual: implicações do diagnóstico no cotidiano familiar**

A família em si mesma constitui uma unidade social significativa, sendo ela parte de uma unidade social maior. Considerada como primeiro núcleo social, a família apresenta relações intergeracio-

nais que se movimentam e se estruturam por meio de transmissão, reprodução e transformação do mundo social. É dentro dos limites dessa unidade social que a criança aprenderá a ser o tipo de ser humano que a sociedade determina como normal (BILAC, 2005, OSÓRIO, 2004).

Ocorrências sócios-patológicas exercerá efeitos sobre a estrutura e dinâmica de funcionamento da família. Transformações podem ocorrer a partir da entrada de um membro deficiente na família. Seus integrantes, que até determinado momento sentiam-se seguros em seus papéis bem definidos, quando se defrontam com a deficiência terão que se reajustar, e passar por mudanças significativas, com redefinições de papéis, mudanças de atitudes e valores e novos estilos de vida.

É importante ressaltar, que cada geração familiar apresenta marcas identitárias próprias, e pode ser entendida como um sistema de relações interdependentes, possuindo repertório próprio de experiências, que proporciona ao indivíduo, por meio da transmissão da ordem social, um engajamento social e um certo sentido que o constitui enquanto sujeito (SANTOS; SEBASTIANI, 1995; CAVALCANTE, 2001; VILHENA, 2004; SARTI, 2005). As gerações familiares são portadoras de história, de ética e de representações peculiares do mundo, sendo constituídas umas em relação às outras, isto é, há uma relação de mutualismo entre as gerações (VITALE, 2005).

Observa-se que as famílias podem vivenciar de forma diferente o impacto de um diagnóstico de alguma deficiência ou alguma doença, mesmo apresentando alguns aspectos em comum em virtude da determinação social de sua constituição. Segundo Szymanski (2005, p. 25), o percurso histórico da família deve ser entendido de forma descontínua, não-linear, com parâmetros heterogêneos, que determinam padrões familiares distintos com

explicações próprias e uma história única. Nesse sentido, a família vem apresentando substancialmente formas e ou padrões de estar no mundo e de interagir entre si, de um modo bastante peculiar.

Por isso, quando existe alguma situação de conflito, tal como doença de algum integrante da família, diagnóstico de alguma deficiência e ou patologia, problemas de alcoolismo, crises conjugais, problemas financeiros, percebe-se que a dinâmica da família pode ser submetida a mudança, ruptura ou desestabilização, podendo influenciar de forma significativa toda sua estrutura e funcionamento.

O estudo e a reflexão acerca da constituição histórica da família, a sua importância na sociedade, o significado de cada integrante da família para o grupo familiar, a implicação da deficiência intelectual no contexto da família, possibilita melhor entendimento acerca das organizações familiares diante das condições normais ou das de agravo que acometem um ou vários integrantes do núcleo familiar (CAMPOS et al, 2004).

O diagnóstico da deficiência intelectual em uma criança, além de levar ao medo da incapacidade e dos obstáculos provocados pelas limitações, leva a uma intensa frustração pela ruptura da imagem construída do filho ideal – que deveria ser “saudável e perfeito”. Ataíde (2006) no estudo “O Impacto do diagnóstico: a implicação da doença falciforme para o contexto familiar” ressalta que o diagnóstico de uma patologia, seja uma deficiência e ou doença crônica, traz uma ruptura significativa na estrutura familiar, tanto nos aspectos emocionais quanto nos aspectos sociais e econômicos.

Em relação ao trato emocional sabe-se que, psiquicamente, os pais constroem um modelo de criança “perfeita”, bem como

há também uma demarcação social e cultural em que se ancoram os familiares para a chegada do bebê, (TETELBOM et al., 1993; CASTRO; PICCININI, 2002). Tal processo, habitualmente complexo, pode se transformar num desafio muito maior, em circunstâncias especiais, como, por exemplo, na constatação de alguma anormalidade e /ou patologia na criança esperada (CAVALCANTE, 2001).

Winnicott (1980) retrata a importância e a responsabilidade da família para a estruturação emocional do indivíduo e afirma que os elementos sociais e culturais também são fatores importantes para a constituição da vida familiar:

[...] a família é a parte essencial de nossa civilização. O modo pelo qual constituímos nossas famílias praticamente mostra como é a nossa cultura, exatamente como uma fotografia do rosto retrata o indivíduo. A família continua a ser importante e é responsável para o desenvolvimento emocional do indivíduo. [...] A família possui o seu próprio crescimento, e o pequeno indivíduo experimenta as mudanças que pertencem à expansão gradual da família e aos problemas dela. A família protege a criança contra o mundo. Mas, gradualmente, o mundo começa a penetrar. [...] Essa penetração gradual do meio ambiente, é o modo pelo qual a criança pode chegar ao melhor acordo possível com o mundo mais vasto, e seguir, o padrão da sua apresentação à realidade externa pela família. (WINNICOTT, 1980, p. 55).

Cavalcante (2001) aponta que a presença de alguma anomalia na criança, para família constitui um momento de fragilidade, insegurança, temores e frustrações pela percepção “da perda” do filho planejado:

Ao se deparar com o nascimento de um bebê “anormal” ou com o surgimento de distúrbios mentais na primeira infância há uma total desestabilização que produz uma perturbação e que afeta toda a família. Os distúrbios tão precoces interferem globalmente no desenvolvimento da criança. A família se vê em perigo [...].(CAVALCANTE, 2001, p. 130).

Esse processo de luto da criança idealizada é bastante referenciado em estudos que discutem as reações emocionais, sociais e culturais do nascimento de crianças portadoras de más formações e de doenças crônicas e incapacitantes (CASTRO; PICCININI, 2002). No que tange a aceitação do diagnóstico da deficiência pela família, estudos apontam que tal situação apresenta um impacto inicial e a vivência de diversas reações emocionais (ATAIDE, 2006), tendo em vista a complexa construção social sobre a deficiência. Vale ressaltar que o impacto do diagnóstico inicia no momento da comunicação do diagnóstico, sendo considerado um momento difícil tanto para os familiares quanto para a equipe de saúde que deverá anunciá-lo (ATAIDE; RICAS, 2016; BAZON et al, 2004, OLIVEIRA et al., 2004).

Sobretudo no momento da comunicação inicial do diagnóstico, os familiares, muitas vezes, têm dificuldade de compreender o que está sendo dito pelo médico. Oliveira et al. (2004), ao focar as interfaces da comunicação do diagnóstico, enfatiza que quando os pais têm grande dificuldade no entendimento do diagnóstico e das reais implicações da doença, há maior possibilidade de não alcançarem uma percepção real do adoecimento do filho. Como esperado, eles se sentem assustados diante de um prognóstico que prevê a não possibilidade de cura para o diagnóstico e, conseqüentemente, associarão poucas certezas de qualidade de vida para a criança, chegando a experimentar sentimentos de desespero e de medo (OLIVEIRA et al., 2004; SILVA;ATAIDE, 2002b).

Menandro (1995) destaca um estudo de Silva sobre a vivência de mães que receberam o diagnóstico de Doença Mental do filho e constatou-se que, quanto mais adequada a transmissão do diagnóstico, menor é o sentimento de desamparo enfrentado pelos pais. A constatação diagnóstica é uma fase relevante e altamente delicada que instaura um rito de passagem, pois reproduz simbolicamente a morte da criança idealizada e faz nascer uma nova criança, a ser concebida no imaginário dos pais (CAVALCANTE, 2001). No artigo “Família, subjetividade e linguagem: gramáticas da criança *“anormal”*”, Cavalcante (2001) aponta o quanto é difícil o momento do diagnóstico:

Levaria-se o tempo de uma gestação para uma família conseguir processar a perda, o luto do bebê que foi sonhado, e elaborar o “nascimento” psíquico de um filho “anormal”. Os nove meses de uma gestação correspondem ao timing que a natureza criou não apenas para se conceber uma criança no interior do útero, mas também junto à mãe, ao pai, aos irmãos e demais familiares que a esperam. É razoável que a “gestação” psíquica de um filho portador de deficiência, demore pelo menos mais 9 meses para ser processada [...].(CAVALCANTE, 2001, p. 130).

As dificuldades do cotidiano e os eventuais conflitos vivenciados pela família são agravados pelo processo de constatação diagnóstica da deficiência intelectual e acarretam uma significativa sobrecarga de cuidados, sentimentos de menos valia, de culpa, de insegurança, de medo, de pessimismo e de isolamento social (CASTRO; PICCININI, 2004; SOUZA; SCATENA, 2005). Somente o tempo é capaz de criar novas possibilidades de olhar para a deficiência e estabelecer um melhor enfrentamento da condição das limitações e restrições, construindo pontes para uma ressignificação da vida.

Alguns familiares, mediante a constatação de alguma deficiência da criança, reagem com cuidados exagerados, apresentam condutas controladoras e até fóbicas, tornam-se superprotetores, não permitindo a participação do paciente em seu tratamento. Quando a criança apresenta algum tipo de deficiência com limitações e incapacidades mais severas, esse fato acentua a sua relação de dependência e de impotência (ZAVASCHI et al., 1993). Em face das novas demandas e expectativas em relação à deficiência intelectual torna-se comum questionamentos, frustrações, ansiedades e preocupações, devido às limitações e sacrifícios que os familiares são obrigados a fazer, tendo em vista os tratamentos necessários para minimizar o impacto das limitações advindas da deficiência.

Inúmeras são as dificuldades enfrentadas pela família ao deparar com a situação da deficiência, estudos retratam que há uma abrupta mudança na vida do casal. Geralmente um dos pais faz uma renúncia de si, de seus sonhos, em prol dos cuidados com o filho (OLIVEIRA et al., 2004). Além disso, há redefinição nos papéis de seus membros, bem como o aprendizado de novos valores e padrões de comportamento a fim de se adaptarem a um novo estilo de vida (ASSUMPÇÃO; SPROVIEIRI, 1993; PICCININI; CASTRO, 2002).

Silva e Ataíde (2002a) em pesquisa acerca das “Percepções dos Cuidadores sobre a qualidade do atendimento prestado aos portadores da Doença Falciforme” perceberam que muitos pais e/ou cuidadores expressavam extrema angústia ao discorrer sobre a constatação diagnóstica da criança: *“é como se faltasse o chão”, “pensei que não fosse mais viver”, “achei que era câncer”*.

Goffman(1998) traz uma análise acerca dos parâmetros construídos pela sociedade acerca dos estereótipos produzidos pela deficiência intelectual e outros tipos de deficiência , pois não se

enquadram aos padrões por ela estabelecido. A sociedade visa categorizar as pessoas, bem como definir atributos considerados como comuns e naturais, em relação àquilo que o indivíduo deveria ser. As definições e os atributos que o sujeito, na realidade, prova possuir, serão chamados de sua identidade social real. Quando esse indivíduo não se adequa ao padrão estabelecido pela sociedade ele é compreendido e enquadrado na condição de desacreditável e desacreditado. Nesse sentido é configurado o estigma, ou seja, a marginalização e a exclusão daqueles que escapam a padronização e aos processos de produção do capital (GOFFMAN,1998).

Mediante as interfaces da deficiência intelectual a família não terá que lidar apenas com as pressões internas, mas também com aquelas exercidas por forças sociais externas. Nesse sentido, para que a família atue de forma satisfatória, precisa funcionar como mediadora entre a sociedade e seu filho, sendo mais consciente sobre os desafios e perspectiva da deficiência.

Nesse sentido, a família tem uma importância que não pode ser minimizada, pois pode oportunizar a construção de um campo de experiências onde o indivíduo com a deficiência intelectual ultrapasse os sentidos da limitação e incapacidade. Nesse sentido, cria possibilidades de se ver e entender a deficiência intelectual, superando paradigmas, estereótipos e preconceitos, oportunizando se reinventar e criar novas maneiras de ser e estar no mundo, onde apesar de seus limites, os indivíduos com deficiência sejam impulsionados a construir possibilidades de ressignificar a vida e romper com o preconceito social perante a deficiência, constituindo-se enquanto uma força potente e ativa na sociedade.

### **(In) Conclusões**

É fundamental entender os desafios emergentes da deficiência intelectual para a ampliação e organização da estrutura familiar,

pois estudos sobre deficiência e família apontam que uma atenção integral às necessidades dos indivíduos com deficiência se torna eficaz, quando há uma abordagem global da família (MELLO FILHO, 2004, CORTEZ ; REGEN, 1996). Sob essa perspectiva, a família ao direcionar caminhos mais autênticos e ativos no trato da deficiência, visa construir novas formas de ser e pensar a deficiência intelectual. A deficiência intelectual deve se destituir de práticas normalizadoras e de determinadas perspectivas que individualizam, rotulam, classificam e diagnosticam.

Acredita-se que de forma colaborativa pode-se resgatar a qualidade de vida e a ressignificação das pessoas com deficiência intelectual, compreendendo que são indivíduos com direito a ter autonomia (dentro das suas reais possibilidades), a ter liberdade de escolha ( em relação aos desejos, ideais e convicções) e ter participação ativa na vida. Faz-se necessário problematizar e reinventar novas formas de olhar e compreender a deficiência intelectual, estando mais aberto para acolher e compreender a deficiência em sua complexidade e sua potencialidade.

É crucial ocupar territórios vibráteis, que impulsionam perspectivas mais autênticas para a deficiência, reafirmando-a enquanto potência para o mundo e movimento para a vida. Na agitada multiplicidade de diferenciações, em meios às quais produzimos mundos e planos coletivos de sentido, é relevante expandir a concepção sobre a deficiência, não como a diferença e a incapacidade, mas como formas que seja imanente e vibrátil no plano da coexistência.

A família tem grande papel na dinamização dos fluxos e de ampliação desse novo “*modos operantes*” de se pensar e olhar a deficiência, pois é nesse território de experiência que os indivíduos com deficiência intelectual primeiro aprenderão que, apesar de suas limitações, lhes é permitido ser e estar no mundo de forma mais abertas às possibilidades de se reinventar para o novo constantemente.

## REFERÊNCIAS

ATAIDE, Cintia Aparecida. **O impacto do diagnóstico:** A implicação da doença falciforme para o contexto familiar. 2006. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Departamento de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

ATAIDE, Cintia Aparecida; RICAS, Janete . O diagnóstico das crianças com doença falciforme: Desafios e Perspectivas de enfrentamento. **Interfaces Científicas.**, Aracaju, v.4 , n.2, p.19-28, fev.2016.

ASSUMPCÃO JÚNIOR, Francisco B.; SPROVIEIRI, Maria Helena. **Deficiência mental, família e sexualidade.** São Paulo: Memnon, 1993.

BAZON, Fernanda Vilhena Mafra.; CAMPANELLI, Eloisa Amicucci.; BLASCOVI-ASSIS, Silvana Maria. A importância da Humanização profissional no diagnóstico das deficiências. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 89-99, jul./dez. 2004. Disponível em: < [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872004000200008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872004000200008)>. Acesso em: 02 junho 2017.

BILAC, Elizabete Dúria. Família: algumas inquietações. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). **A família contemporânea em debate.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 29-37

CAMPOS, Elisa Maria Parahyba; ALVARES, Margareth; ABREU, Patrícia. Infância e família. In: MELLO FILHO, Julio; BURD, Mirian. (Org.). **Doença e família.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. cap. 10,p.205-215

CAVALCANTE, Fátima. Família, subjetividade e linguagem: gramáticas da criança “anormal”. **Rev. Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, 2001.

CHIATTONE, Heloísa Benevides Carvalho A criança e a morte. In: ANGERAMI, Valdemar Augusto Camon (Org.). **E a psicologia entrou no hospital.** São Paulo: Pioneira, 1995. cap.2, p. 69-141.

CORTEZ, Maria Lúcia Sica; REGEN. Mina. **A família e o profissional, uma relação especial.** Ago. 1996. Disponível em: <[www.inclusao.com.br/projeto\\_textos\\_03.htm](http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_03.htm)>.

DIAMENT, Aron. Aprendizagem e Deficiência Mental. In: ROTTA, Nêwra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos de Aprendizagem: uma abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

MELLO FILHO, Julio.; BURD, Mirian. **Doença e família**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MENANDRO, Maria Cristina Schimit. **Convivência familiar com afetado por distrofia muscular de duchenne: da comunicação às estratégias de enfrentamento**. 1995. 174 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1995.

MINUCHI, Salvador; FISHMAN, H. Charles. **Técnicas de terapia familiar**. Porto alegre: Artes Médicas, 1990.

NASCIMENTO, Suzi Rosana Maciel Barreto, SZYMANSKI, Maria Lídia Sica. Ensino e Concepção de Deficiência Intelectual. **Journal of Research in Special Educational Needs**. vol.16, n.s1, p. 453-457, 2016.

OLIVEIRA, Viviane Ziebell de; OLIVEIRA, Manoela Ziebell de; GOMES, Willian Barbosa; GASPERIN, Carolina. Comunicação do diagnóstico: implicações no tratamento de adolescentes doentes crônicos **Estud. Psicol.**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 9-17, jan./abr. 2004..

OSORIO, Luiz Carlos. A família como sistema. In: MELLO FILHO, Julio; BURD, Mirian. (Org.). **Doença e família**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. cap. 1, p.29-55

PETEAN, Eucia Beatriz Lopes; PINA NETO, João Monteiro. Investigações em aconselhamento genético: impacto da primeira notícia - a reação dos pais à deficiência. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 31, p. 288-295, abr./jun.1998. Disponível em: <[http://www.fmrp.usp.br/revista/1998/vol31n2/investigacao\\_aconselhamento\\_genetico.pdf](http://www.fmrp.usp.br/revista/1998/vol31n2/investigacao_aconselhamento_genetico.pdf)>

PICCININI, César Augusto; CASTRO, Elisa Kern de. A experiência de maternidade de mães de crianças com e sem doença crônica no segundo ano de vida. **Estud. psicol.**, Natal, v. 9, n. 1, jan./abr. 2004.

PICCININI, César Augusto; CASTRO, Elisa Kern de. Implicações da doença orgânica crônica na infância para as relações familiares: algumas questões teóricas **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, 2002.

PRIORE, Mari Del. (Org.) **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991. cap., p. 10-27

ROCHA, Semiramis Melani Melo; NASCIMENTO, Lucila Castanheira; LIMA, Regina Aparecida Garcia de. Enfermagem pediátrica e abordagem da família: subsídios para o ensino de graduação **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 10 n. 5, p. 709-714, set./out. 2002

ROMANO, Bellkiss Wilma. **Princípios para a prática de psicologia clínica em hospitais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SANTOS, Claudia Tavares.; SEBASTIANI, Ricardo Werne. Acompanhamento psicológico à pessoa portadora da doença crônica. In: ANGERAMI, Valdemar Augusto Camon (Org). **E a psicologia entrou no hospital**. São Paulo: Pioneira, 1995. cap.2, p. 69-141

SARTI, Cynthia A. Família e individualidade: um problema moderno In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). **A família contemporânea em debate**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 38-49

SILVA, Cecília Maria Figueira; ATAIDE, Cintia Aparecida. Avaliação da percepção da qualidade de atendimento prestado as crianças e adolescentes portadores de doença falciforme: uma análise a partir da opinião de pais e cuidadores. In: CONGRESSO ESPIRITOSSANTENSE DE PEDIATRIA, 17., 2002. **Anais...** Vitória, 2002a.

\_\_\_\_\_. Avaliação da percepção da qualidade de atendimento prestado as crianças e adolescentes portadores de doença falciforme: uma análise a partir da opinião de profissionais. In: CONGRESSO ESPIRITOSSANTENSE DE PEDIATRIA, 17., 2002. **Anais...** Vitória, 2002b.

SILVA, Nara Liana Pereira, DESSEN, Maria Auxiliadora. Deficiência Mental e família: Implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicol. Teor. E Pesq**, Brasília, v. 17, n. 2, maio/ago 2001.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Especial em Sergipe do século XIX ao início do século XX**: Cuidar e educar para civilizar. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

SOUZA, R.C.; SCATENA, M.C.M. Produção de sentidos acerca da família que convive com o doente mental. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.13, n. 2, mar./abr. 2005.

SZYMANSKI, Heloísa. Teorias e “teorias” de famílias. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). **A família contemporânea em debate**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. cap. 22-27.

TETELBOM, Miriam, FALCETO, Olga Garcia; HALLAL, Christina; SHANSIS, Flavio; WOLF, Ana Luiza. A criança com doença crônica e sua família: importância da avaliação psicossocial. **J. Pediatr.**, v. 69, n. 1, p., 1993.

VARGAS, Leandro Martinez; VARGAS, Thaian Moleta; CANTORANI, José Roberto Herrera; GUTIERREZ, Gustavo Luis; PILATTI, Luiz Alberto. Deficiência Intelectual : origens e tendências em conceitos sob a ótica do constructo social. **Rev.Stricto Sensu.**, Ponta Grossa, v.01 ,p.12-21, n.01, jan/jun 2016.

VILHENA, Junia de. **Repensando a família**. Portal do Psicólogo. 2004. p. 1-14. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0229.pdf>

VITALE, Maria Amalia Faller. Socialização e família: uma análise intergeracional. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (org). **A família contemporânea em debate**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 88-95.

WINNICOTT, Donald Woods. **A família e o desenvolvimento do indivíduo**. Belo Horizonte: Interlivros, 1980.

ZAVASCHI, Maria Lucrecia Scherer ;BASSOLS, Ana Margareth Siqueira ; SANCHEZ, Patricia Castellano ; PALMA, Regina Beatriz. **A reação da criança e do adolescente à doença e à morte: aspectos éticos.**



## Reflexões sobre educação inclusiva: perspectivas e desafios

CHRISTIANNE ROCHA GOMES

JOILSON PEREIRA DA SILVA

A reflexão sobre o que vem a ser a Educação Inclusiva requer uma atenção voltada para as diversas falhas na educação especial tradicional, tipicamente realizada por professores especializados, que isola as crianças com deficiência em classes especiais ou escolas especiais. Segundo Porter e Richler (2011), a educação especial segregada não foi capaz de produzir resultados, pois, os alunos que experimentam-na, não estão preparados para a vida em suas comunidades depois de formados. Esses autores consideram também que um sistema educacional que incentiva as escolas e os professores a abandonarem os alunos que têm problemas de aprendizagem, não é uma boa política, não sendo adequada do ponto de vista moral ou dos direitos humanos.

É importante esclarecer também a diferença entre educação especial e educação inclusiva, pois em muitos discursos esses con-

ceitos aparecem como propostas semelhantes, no entanto, são perspectivas teóricas diferentes. Enquanto a educação especial está voltada especificamente a atender às pessoas com deficiência por meio da integração, das classes e escolas especiais; a educação inclusiva, por outro lado, segue a perspectiva da inclusão social e visa a promover uma educação de qualidade para todos os indivíduos, respeitando as diferenças, buscando a equidade e iguade social.

Para Carreres (2012), o movimento da educação inclusiva tem o intuito de mudar a direção de uma série de questões que estão presentes na educação especial e na própria educação regular, mas que não foram superadas pelo processo de integração. Dessa forma, esse movimento surge para avançar nas contradições e lacunas existentes no desenvolvimento prático da integração escolar, conforme se observa na Tabela 1:

**Tabela 1: Diferenciação entre Integração e Inclusão**

<b>INTEGRAÇÃO</b>	<b>INCLUSÃO</b>
Compreendida como a mera localização física do alunado integrado, e como consequência, a reduzida participação na vida da escola para o aluno com deficiência	Plena inclusão do alunado com deficiência na vida acadêmica e social dos centros escolares, possibilitando a plena participação educativa não conseguida na integração escolar
A prevalência da dualidade existente no sistema escolar: um sistema especial para as crianças com deficiência e um sistema regular para os demais	Um único sistema educativo comum que dê resposta a todas e cada uma das necessidades do alunado das escolas regulares
Existência de práticas educativas que perpetuam a exclusão e a segregação das crianças com deficiência	Prima pela inclusão de todos os alunos e por uma educação de qualidade para todos
A crença existente e aceita de que a origem das dificuldades está no próprio déficit e dessa forma a intervenção se centra unicamente no próprio aluno e este aluno tem que se adaptar a escola	Busca um planejamento curricular que dê resposta às dificuldades do aluno, levando em consideração o caráter interativo das dificuldades, e dessa forma, defende que a escola deve se adaptar à diversidade de dificuldades dos alunos

Fonte: (CARRERES, 2012, p. 167)

Dessa forma, esse autor compreende que na integração o foco de atenção não é no grupo específico de estudantes integrados, mas sim na adaptação desses à escola. Sendo um processo destinado aos alunos com deficiência, que se preocupa com o acesso dos mesmos das escolas especiais às escolas regulares e surge como proposta de mudança da educação especial. Em contrapartida, o foco de atenção na inclusão é a escola com o objetivo de criar comunidades escolares igualitárias. Aqui se põe em ênfase a transformação da escola para acolher todos os educandos que integram a comunidade escolar. Com a inclusão se inicia a reconceitualização da visão sobre as diferenças individuais e, dessa forma, deve-se abdicar de termos como: normalidade, normalização, para falar em diversidade, em respostas educativas de qualidade e em igualdade de oportunidades.

De acordo com Carreres (2012), a partir da década de 1990 o panorama dos sistemas educacionais passa por modificações. Nesse contexto, sobressai a ideia de inclusão social e conseqüentemente de educação inclusiva. No âmbito americano, acontece o movimento REI (Iniciativa do Ensino Regular) que questionava a Educação Especial integradora por considerá-la totalmente compensatória e reabilitadora. Com esse movimento se torna realidade a defesa de um único sistema educativo para todos, sob a suposição de que todos os alunos devem estar escolarizados em aulas regulares das escolas, dessa forma, torna-se necessária uma reestruturação profunda na função da escola e na própria Educação Especial. Vale frisar que alguns organismos internacionais têm contribuído para o avanço de uma sociedade mais integradora, assim como, para as reformas educativas inclusivas, a exemplo das Nações Unidas, UNICEF, UNESCO. O papel desses organismos tem possibilitado a disseminação de uma série de conhecimentos por todo o mundo, no que se refere à necessidade de tornar a educação acessível a todas as crianças em idade escolar.

No cenário brasileiro também se observa o fortalecimento na proposta da educação inclusiva e o surgimento de alguns preceitos legais, dentre eles, destaca-se a Constituição da República Federativa do Brasil que segundo Brasil (1988), estabelece como um dos princípios fundamentais, a cidadania e a dignidade da pessoa humana; e preconiza que a educação é um direito de todos, bem como, assegura que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB no que se refere à educação inclusiva de pessoas com deficiência, conceitua a educação especial como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, p. 21). Nesse ponto, Carvalho (2014) faz uma crítica à LDB, pois acredita que a utilização do termo “modalidade” faz supor, equivocadamente, uma duplicidade – educação especial e educação regular – geradora de sistemas de atendimento escolar fragmentados.

Seguindo este pensamento, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma que “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1).

Em consonância com a ideia de equidade, o Decreto nº 7611/2011 diz que “a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou super-

dotação” (BRASIL, 2011, p.1). E que a oferta da educação especial deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino.

Diversos outros documentos legais vão dar suporte e amparar os preceitos da educação inclusiva, mas este estudo não se deterá à análise de tais documentos. Sua pretensão é destacar que tanto no cenário nacional quanto internacional ocorreram diversas transformações legais no que se refere à educação inclusiva, o que resultou na criação de políticas públicas que visam à inclusão na escola e que estão amparadas nos princípios democráticos de igualdade, equidade e diversidade. No entanto, de acordo com Moreira, Bolsanello e Seger (2011), observa-se que essa inclusão não foi acompanhada de transformações capazes de alterar as formas de organização e funcionamento, o que poderá contribuir para preservar a situação de exclusão. Além disso, a legalização da garantia do direito educacional por si só não garante práticas inclusivas na educação. Cavallari (2010) traz em seus estudos que a educação inclusiva se apresenta para a sociedade com um caráter impositivo, não sendo um procedimento natural e requer legislações, bem como, propostas pedagógicas para a sua execução. E, Mazzotta e D’Antino (2011) e Moreira, Bolsanello e Seger (2011), afirma ainda que as mudanças internas não ocorrem por imposição legal e não se modificam de uma hora para outra, sendo assim, um processo longo que exige análise dos elementos ideológicos e comportamentais da cultura de uma sociedade.

Nesse processo de inclusão educacional é possível compreender que as instituições de ensino têm uma função de notável importância na formação, na cidadania e emancipação dos sujeitos, devendo, por sua vez, cumprir seu grande papel social, contribuindo, dessa maneira, para uma sociedade menos desigual, mais humana, mais solidária e autônoma. Uma vez que “As instituições escolares são microcosmos da sociedade que refletem valores, ideais culturais positivos ou negativos. Seu desafio é o de pre-

parar alunos para viver no meio diversificado em que, apesar das diferenças, as pessoas possam ser respeitadas com seu potencial” (BEZERRA; SOUZA, 2012, p. 56). No entanto, segundo Osório (2010) estas instituições se encontram engessadas num modelo de ensino ultrapassado que precisa ser redefinido para contemplar as necessidades e particularidades de todos os indivíduos. Além disso, é preciso salientar a utilização da instituição escolar, muitas vezes, como um meio tecnológico eficiente de domínio e controle. Sendo um espaço de competência e atribuição social de seleção, comprometido com a uniformidade do desempenho do aluno e a reprodução dos preconceitos sociais.

Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas sim valorizar as diferenças. Para Costa (2010) a escola deve abrigar as diferenças na diversidade, com respeito à pluralidade daqueles que sempre foram vitimados por um sistema de ensino pautado na educação de poucos, dotados de privilégios econômicos, sociais, culturais, etc. Neste sentido, o objetivo da Educação Inclusiva segundo Carreres (2012) é conseguir uma educação de qualidade para todos em conformidade com o que existir de diversos entre os estudantes. Incluir é considerar a diversidade não só como fator inerente à pessoa, mas também como fator enriquecedor e positivo tanto no plano acadêmico como no pessoal. É buscar a eliminação de qualquer barreira social e educativa de caráter exclusivista que impeça o exercício de uma educação de qualidade para todos. Sendo um dos desafios, avançar no conhecimento de novas formas de entender a educação e propostas para o seu desenvolvimento, desafio que pode encontrar sua resposta na Educação Inclusiva.

Em seus escritos Giné (2013) relata a existência de um crescente consenso internacional em torno da inclusão em defesa de alguns aspectos primordiais para que a inclusão aconteça, são eles:

- O pressuposto que determinados valores devem presidir as ações, dentre eles: reconhecimento de direitos, respeito pelas diferenças, valorização de cada um dos alunos, participação, equidade, metas valoradas, etc;
- O processo de aumentar a participação do alunado no currículo, na cultura e na comunidade e evitar qualquer forma de exclusão nas escolas;
- Transformação das culturas, dos regulamentos e da prática escolar de maneira que atendam às diversas necessidades dos educandos de sua localidade;
- A presença, a participação e o sucesso de todo alunado exposto a qualquer risco de exclusão, e não somente aqueles com deficiência.

Ainda de acordo com esse autor, um passo importante para a criação de escolas inclusivas de qualidade é estabelecer uma filosofia da escola baseada nos princípios democráticos e igualitários da inclusão, da inserção e do fornecimento de uma educação de qualidade para todos. E que esta filosofia sirva de substrato para a elaboração do plano estratégico. A inclusão é para todos, centraliza-se na presença, na participação do alunado, dos professores e dos pais. É um processo que nunca se acaba, visto que, uma escola inclusiva é aquela que está em movimento, buscando aperfeiçoar a cada dia e alcançar novas metas.

A educação inclusiva demanda uma nova cultura escolar que valorize e construa a noção de uma diversidade capaz de abarcar qualquer aluno, que em decorrência de situação social, econômica, familiar, cultural, dentre outras, não pode receber uma educação de acordo com suas necessidades. Dessa forma, segundo Carreres (2012) o enfoque inclusivo assume uma visão mais ampla de diversidade, que não evidencia apenas as pessoas com deficiência, mas qualquer estudante em situação de diversidade étnica, religiosa, cultural, de gênero, por

diferentes capacidades, por discrepantes estilos cognitivos, por interesses distintos e por motivações diversas. Assim, a Educação Inclusiva é uma questão de direitos humanos, sendo guiada pelos princípios de igualdade e equidade, e se opõe a qualquer situação de discriminação e segregação do aluno em virtude de uma deficiência, de dificuldades de aprendizagem, de culturas diferentes e de gênero.

De acordo com Porter e Richler (2011), é importante pensar na proposta de inclusão não como um programa à parte do sistema escolar, mas como a proposta do sistema escolar em si. No passado, a responsabilidade de educar as pessoas com deficiência ficava a cargo de departamentos de educação especial que elaboravam seus próprios programas. Hoje a educação inclusiva exige uma unificação, isto é, um sistema responsável por educar todos os alunos, dessa forma, todas as decisões sobre currículo, avaliação, formação de professores em serviço, alocação de recursos e de financiamento devem ser tomadas em um contexto que apoia a inclusão, exigindo assim, uma grande transformação dos sistemas existentes. Não adianta pensar na inclusão como uma parte do sistema, é necessário pensar na inclusão como um princípio que está presente em todas as esferas do sistema social e educacional; muitas escolas estão longe de ser inclusivas, pois acabam desenvolvendo apenas projetos de inclusão pontuais.

A partir de um estudo de caso realizado em 15 países europeus, no ano de 2003, segundo Giné (2013) foram identificadas que algumas condições que tem um papel central para o desenvolvimento de práticas inclusivas em sala de aula, a exemplo:

- A inclusão depende em grande parte das atitudes e crenças dos professores em relação à diversidade;
- Os professores necessitam ter habilidades, conhecimentos, estratégias e matérias de aprendizagem adequados e tempo

disponível para responder de forma eficaz a diversidade dentro da sala de aula;

- Os professores necessitam de apoio tanto de dentro da escola (equipe de gestão) como de fora (responsável pela administração e da comunidade, a cooperação entre instituições)
- Os Governos devem comprometer-se claramente com a inclusão e devem promover as condições adequadas que permitam o uso flexível dos recursos.

Entretanto, Mantoan (2004b) afirma que a escola, muitas vezes, tem como base um projeto educacional elitista e homogeneizador, estando programada para atender estudantes idealizados e, dessa forma, produzir situações de exclusão que prejudica a trajetória educacional de muitos estudantes. Além disso, “a escola se sente ameaçada por tudo o que ela criou para se proteger da vida que existe para além de seus muros e paredes. Novos saberes, novos alunos, outras maneiras de resolver problemas, de avaliar a aprendizagem, demandam ‘artes de fazer’” (MANTOAN, 2004a, p.37). E toda essa mudança requer reformas não só nas instituições, mas em especial nas mentes dos sujeitos que fazem parte dessa instituição.

A educação inclusiva pressupõe a adequação da escola para todos os estudantes, independentemente de suas características pessoais, situação socioeconômica, deficiência etc. Segundo Mantoan (2004a), o ser humano se constrói no encontro com o outro e nos embates com as diferenças. É na valorização das diferenças que se sustenta os propósitos de inclusão escolar, pois ela propicia benefícios à educação dos estudantes em geral ao provocar mudanças na organização pedagógica das escolas e na maneira de ver o papel da instituição escolar na formação das novas gerações. Além disso, Bezerra e Souza (2012) afirmam que as pessoas com deficiência, que estudam em escolas inclusivas, **têm** apresentado um desenvolvimento para além das que estudam em classe especial.

Os princípios da inclusão consistem na aceitação das diferenças individuais, na valorização de cada pessoa, na convivência dentro da diversidade humana e na aprendizagem por meio da cooperação. Desse modo, para Silvia (2014), um trabalho pedagógico de qualidade requer que o profissional visualize a deficiência como mais uma condição do ser humano estar no mundo, que a aquisição de conhecimentos específicos leve em consideração as implicações decorrentes de cada deficiência, que se especialize no aluno independente da condição de cada um, que as bases pedagógicas para ensinar qualquer aluno sejam as mesmas, o que diferencia é o olhar em relação aos estudantes com deficiência. O objeto de desejo dos estudiosos e ativistas em prol da educação inclusiva é o mesmo, isto é, “uma escola ressignificada em suas funções políticas e sociais e em suas práticas pedagógicas para garantir a aprendizagem e a participação de qualquer cidadão” (CARVALHO, 2014, p. 16).

Segundo Bezerra e Souza (2012) e Silvia (2014), no ambiente escolar, todos os atores envolvidos têm um papel fundamental na consecução da educação inclusiva, visto que, as práticas inclusivas são socialmente construídas, sendo necessária a responsabilização de todos envolvidos nesse processo. Portanto, deve-se trabalhar a escola como um todo, desde a preparação dos docentes até a dos demais profissionais atuantes na comunidade escolar. Para Mazzotta (2005), torna-se salutar ampliar as discussões para que não só os estudiosos e especialistas saibam que as pessoas com deficiência têm potencialidade, inteligência, sentimento, direito à dignidade e direito à vida plena, apesar das limitações que possam apresentar. Carvalho (2014) chama atenção para o fato que os professores, os pais, os alunos, o pessoal de apoio, os administradores, os membros da comunidade e outros devem estar envolvidos na tomada de decisões ou força-tarefa que determina grande parte dos procedimentos e práticas da escola. Essa postura favorece o processo contínuo de planejam-

to, monitoramento e aprimoramento para garantia do sucesso. Em contrapartida, as escolas inclusivas não dependem apenas dos seus gestores e educadores, mas principalmente das políticas públicas em geral e, dentre elas, as políticas sociais.

Para Bezerra e Souza (2012), a política inclusiva requer a presença em sala de aula do professor da escola regular, junto ao professor com formação especial para o ensino das pessoas com deficiência, o que implica maiores investimentos. Esses profissionais devem buscar em conjunto programas e métodos de ensino que se adaptem à nova proposta. Mazzotta e D'Antino (2011) ressaltam que apesar de alguns professores que atuam em classes comuns apresentarem uma disponibilidade para o acolhimento de educandos com deficiência, situações como quantidade de alunos por professor, ausência de recursos materiais e pedagógicos, precariedade de orientação e suporte das instâncias administrativas das redes de escolas públicas, reforçam as dificuldades para a concretização da inclusão escolar de tais educandos e contribuem para o entendimento equivocado de que caberia exclusivamente aos professores especializados a educação de alunos com deficiência. No entanto, todos os docentes devem sentir-se seguros na sua capacidade de ensinar alunos distintos, sem medo de equivocar-se e com acompanhamento especializado nos momentos que requieram. Todos os docentes devem sentir-se igualmente responsáveis pela inclusão, porque até o momento poucos a trabalham na sala de aula, deixando a cargo do profissional especializado (professores de educação especial, psicopedagogos, fisioterapeutas etc) a realização dessas atividades. Portanto, segundo Huguet (2013), é preciso superar a visão dos profissionais de educação especial como operários que aplicam técnicas específicas, rigorosas e cientificamente fundamentadas sobre os estudantes, uma vez que eles são colaboradores da mudança educativa em parceria com os outros docentes, a fim de enfrentar conjuntamente as situações singulares e concretas que ocorrem na sala de aula.

Para Huguet (2013), outro aspecto que merece respaldo é o fato de a cultura docente, em geral, ter sido construída a partir de supostos básicos que não favorecem a inclusão, pois, a especialização dos docentes propicia uma fragmentação do ensino, como também um ensino para grupos supostamente homogêneos, em geral, exclui aqueles alunos que por distintos motivos não podem seguir o ritmo “do grupo”. Além disso, Lima (2006) afirma que apesar dos avanços dos projetos políticos-pedagógicos no campo da educação inclusiva, muitas instituições ainda não implementam ações que favoreçam a formação contínua de seus professores, sendo um grande entrave ao processo de inclusão.

De acordo com Manica (2011), torna-se salutar que docente e escola assumam um olhar peculiar, que veja a diferença como uma das diversidades humanas e não como um problema sem solução. O verdadeiro papel do docente de escola profissional inclusiva é desenvolver as habilidades dos estudantes com deficiência, qualificá-los, libertá-los da discriminação, possibilitar condições de igualdade para que possam ser inseridos no mundo do trabalho não por piedade ou por força da legislação, mas pelas suas capacidades e competências.

Para Manica (2011) o docente da escola inclusiva, além de sua preparação pedagógica deve saber encarar seus desafios, atuar como mestre criativo, preparado para enfrentar as oportunidades de “como fazer?”. Deverá propiciar espaços para propostas e atividades diferenciadas que estimulem o pensar e ousar com novas metodologias, no entanto, essa postura faz com que o profissional saia da zona de conforto, do conhecido, do comum que as formações acadêmicas possibilitam. Sendo assim, esse profissional deve valorizar a diversidade e acreditar nas potencialidades dos sujeitos desviando o foco das dificuldades, fazendo com que tenham um papel ativo no processo de aprendizagem e reflitam sobre sua realidade.

Carreres (2012) afirma que o primeiro passo para o desenvolvimento de uma escola inclusiva é a eliminação do centro da atenção no próprio estudante, com deficiência ou não, para situar na própria escola a responsabilidade em desenvolver boas práticas inclusivas que serão essenciais para a mudança e desenvolvimento. É preciso ir além do modelo curricular restrito ao déficit do aluno; é preciso superar modelos instrutivos centrados na homogeneidade e na igualdade de ritmos de aprendizagens.

Segundo Onrubia (2013), um instrumento de suma importância na execução da educação inclusiva é a aprendizagem adaptativa que defende que o objetivo básico da atuação educativa são os mesmos para todos os educandos, mas a melhor maneira de todos alcançarem é oferecendo uma ampla e diversificada alternativa de suporte para aprender, assegurando que essas alternativas sejam utilizadas de maneira flexível para que todos recebam o suporte mais adequado de acordo com suas especificidades. Portanto, é um apoio sistemático para a garantia de sucesso dos objetivos comuns mediante diversas e flexíveis formas de ensinar que se apresentam.

Adaptar aprendizagem não é reduzir, simplificar ou eliminar determinadas aprendizagens para determinados alunos. Pelo contrário, adaptar supõe mais bem enriquecer, ampliar e multiplicar as ajudas disponíveis para os alunos e as formas concretas de levar a cabo essas ajudas (ONRUBIA, 2013, p.57).

De acordo com Onrubia (2013), o ensino adaptativo exige processos e decisões, que estão mutuamente relacionados, denominados macroadaptações e microadaptações. A macroadaptação consiste em adaptações realizadas antes de iniciar a prática em sala de aula, por exemplo: as decisões tomadas em relação aos conteúdos fundamentais na construção do processo de ensino-

-aprendizagem, a sequência desses conteúdos, as atividades e tarefas a usar, os materiais didáticos e curriculares, entre outros. Já a microadaptação consiste em adaptações que se realizam na aula e durante o processo de ensino-aprendizagem em função do andamento, por exemplo: aumentar ou reduzir o conteúdo inicial previsto, dar mais tempo para realizar uma atividade ou resolver uma tarefa, voltar a trabalhar certos conteúdos que o aluno tem dificuldades, entre outros.

Nesse sentido, Cavallari (2010) afirma que a viabilização da inclusão no contexto escolar não depende única e exclusivamente dos educadores ou de seu poder transformador, visto que os mecanismos de exclusão, bem como o modelo de escola excludente ainda predominante em nosso país, foram legitimados ao longo de uma trajetória político-econômica que, por meio de práticas discursivas foram construindo verdades sobre os excluídos e sobre a necessidade de incluí-los.

Segundo Silvia (2014), estudos indicam que há um distanciamento entre as políticas de educação inclusiva, a legislação e as práticas em sala de aula. As concepções de deficiência como limitações, incompletudes e incapacidades, criam barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais, sendo responsáveis pela própria constituição da deficiência. Além disso, Tada et al. (2012) ressalta que na realidade educacional brasileira as classes encontram-se superlotadas, as instalações físicas insuficientes, os quadros docentes não possuem formação adequada, o que fragiliza a proposta da inclusão.

Costa (2010) acredita que para a escola brasileira avançar e consolidar a Inclusão é fundamental que as instâncias de poder, os sistemas de ensino, as escolas, os docentes e a sociedade, de modo geral, mobilizem-se, sensibilizem-se, despojem-se de preconceitos e estereótipos, assumindo a educação do deficiente e de todos na pluralidade e na diversidade.

Vale destacar que a simples presença da pessoa com deficiência nas instituições de ensino não garante a concretização da educação inclusiva. Pois, além de oferecer oportunidades e espaços que propiciem o contato, a sociabilidade, a integração e a convivência do aluno, a instituição deve oferecer, também, condições para que este educando tenha acesso aos conhecimentos destinados a todos os demais, possibilitando reestruturações arquitetônicas e curriculares. Portanto, como ressalta Silvia (2014), a inclusão não consiste somente em efetuar a matrícula de estudantes com deficiência na escola, ela é, sobretudo, um processo que cria um todo, que reúne os alunos em geral (independente da sua condição étnica, social, física, sensorial, intelectual) e faz com que aprendam juntos e tenham sucesso em sua aprendizagem. Dessa forma, é possível evitar que a escola inclusiva acabe construindo muros que segregam a diferença e excluam ainda mais a diversidade.

Mazzotta e D'Antino (2011) chamam atenção para o cuidado que se deve ter em relação à política de inclusão visando ao impedimento de uma “inclusão selvagem”, isto é, imposição da matrícula e permanência de todos os alunos na escola regular, desconsiderando as necessidades especiais de recursos, suportes e serviços especializados para significativos segmentos da população escolar, pois, dessa forma, a política de inclusão estará forjando a garantia de igualdade das condições para a escolarização.

De acordo com Onrubia (2013), para efetivação da educação inclusiva é necessário haver uma reforma e transformação global da escola e dos sistemas de ensino, de modo que atenda à diversidade dos estudantes, sem exclusão, nem segregação e promova o êxito escolar assim como a inclusão social de todos promovendo um ensino de qualidade. É primordial deslocar a atenção das condições pessoais dos alunos, suas dificuldades, para as condições e características que devem reunir as escolas e as aulas como contexto de desenvolvimento e aprendizagem para facilitar

os apoios necessários para o crescimento educativo de todos os educandos, sem exclusão.

Para Onrubia (2013), a concepção interacionista das diferenças individuais substitui o conceito de “necessidades educativas especiais” pelo de “barreiras para a aprendizagem e participação”. Esse último termo refere-se à adoção de um modelo social de explicação das dificuldades de aprendizagem em que não são produzidas pelas deficiências ou problemas pessoais dos educandos, mas sim como resultado da interação entre atitudes, ações, culturas, políticas e práticas institucionais discriminatórias e condições pessoais dos mesmos. Esse modelo social de compreensão das dificuldades de aprendizagem apresenta semelhanças com a “concepção interacionista” das diferenças individuais, o qual considera que as características individuais das pessoas dependem da interação entre os fatores intrínsecos e extrínsecos (fatores biológicos, ambientais e contextuais) e nenhum destes fatores determinam por completo. Apoiando-se na concepção mais geral de desenvolvimento psicológico dos seres humanos, uma concepção que desde a perspectiva sociocultural inspirada na obra de Vygotsky destaca o caráter interativo, contextual, social e cultural do desenvolvimento.

Onrubia (2013) traz em seus escritos algumas condições institucionais que caracterizam as escolas que apresentam culturas, políticas e práticas mais inclusivas e que avançam para a inclusão, são elas:

- Projeto educativo global compartilhado por parte dos agentes educativos e que tem como eixo fundamental a diversidade;
- Uma grande implicação e autoexigência profissional por parte dos professores, responsabilizando-se por suas práticas, buscando sempre refletir, comprometer-se com a inovação e a melhoria;

- Um clima na escola e na aula favorável à aprendizagem e uma atitude preventiva, mais que corretiva, diante das dificuldades de aprendizagem;
- Uma liderança eficaz e aceita por toda escola, juntamente com a participação, a colaboração e a coordenação dos professores;
- Um planejamento cuidadoso, coordenado e flexível dos recursos, tanto do ponto de vista curricular, como organizativo;
- Um aproveitamento sistemático dos recursos e espaços gerais para a atenção à diversidade e uso limitado dos recursos “especiais”;
- Um aproveitamento das diversas formas de apoio que os distintos membros das comunidades educativas podem dar uns aos outros (aluno, família, professores);
- Uma forte relação entre a escola e o seu ambiente, assegurando a participação da comunidade nas políticas e decisões da escola.

Sasaki (2005) defende que quando os princípios da educação inclusiva são implementados de forma eficaz, as escolas regulares se transformam em unidades inclusivas e as escolas especiais tornam-se centros de apoio e capacitação para professores, profissionais. Além disso, é primordial que os sistemas escolares inclusivos estejam adequados às seis dimensões de acessibilidade – arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

“A educação inclusiva é um passo decisivo rumo à construção de uma sociedade inclusiva” (BEZERRA; SOUZA, 2012, p. 35). A implantação da educação inclusiva impõe desafios, como uma série de entraves discriminatórios nos discursos e nas práticas segregativas. As dificuldades para implementação efetiva da educação inclusiva decorrem não só das condições institucionais, mas também da mentalidade segregativa altamente impregnada nos diversos segmentos da sociedade.

Para Onrubia (2013), as escolas inclusivas e suas aulas supõem uma reforma e uma transformação no conjunto dos sistemas educativos. É um processo sem fim, visto que sempre será possível melhorar a cultura, as políticas e as práticas das escolas em uma direção mais inclusiva.

Carvalho (2014) ressalta que há um enorme desafio de garantir, na prática, que os sistemas educacionais criem escolas inclusivas. Apesar do aparato legal, os textos teóricos e os discursos proferidos em torno da educação inclusiva, o que garante sua efetivação são as ações que não dependem apenas das políticas educacionais, mas perpassa pela articulação dessa com as demais políticas públicas, em especial, no campo da saúde, trabalho, assistência social. Dessa forma, segundo Osório (2010) é necessário incluir para conhecer, controlar, normalizar, regularizar, e é assim que são pensadas a maioria das políticas de inclusão que objetivam inserir para excluir as diferenças.

Segundo Porter e Smith (2011), ao analisar alguns casos que abordam a educação inclusiva, é possível notar que existem diversos desafios e barreiras visíveis e invisíveis que influenciam ou impedem a ocorrência da inclusão plena e autêntica dentro dos sistemas educacionais e da sociedade. Para a efetivação da educação inclusiva é fundamental um trabalho compartilhado complexo, intrincado e multifacetado que envolve a criação de ambientes e sistemas que são adaptáveis, flexíveis e acessíveis para todos os educandos; além disso, requer o envolvimento de educadores profundamente qualificados, experientes e influentes. Por consequência, é necessário promover uma consciência inclusiva compartilhada e compromissada dentro de todas as escolas e sistemas de ensino, para que seja reconhecida por todos os alunos, educadores, funcionários da escola e membros da comunidade.

Diante desse panorama Porter e Richler (2011) consideram a inclusão uma meta desafiadora que requer um investimento significativo em todos os níveis: político, sistema de educação, ensino e sala de aula. Destacam, ainda, alguns pontos críticos que devem ser considerados na implementação da abordagem inclusiva:

- 1) Para que seja realizada de forma correta, é necessário um plano para a transição da educação especial para educação inclusiva durante um período de 3-5 anos;
- 2) Deve ser fornecido apoio aos professores para que eles compreendam e enfrentem os desafios ligados à educação inclusiva;
- 3) A escola precisa desenvolver uma “Equipe de Apoio na Escola”, a qual os professores de apoio, administradores escolares e outros profissionais devem trabalhar em conjunto para desenvolver maneiras de ajudar os professores em sala de aula com os desafios que enfrentam;
- 4) O sistema escolar precisa definir um novo papel para o professor de educação especial como um “professor de apoio” que presta assistência, além de colaborar com os professores em sala de aula. A inclusão elimina a necessidade de professores de educação especial para fornecer instruções diretas para os alunos com deficiência. Neste papel, os professores de apoio colaboram com os professores do sistema regular e fornece-lhes conselhos, assistência e incentivo em suas estratégias de ensino;
- 5) Primar pela efetiva e adequada utilização de outros funcionários, internos e externos à escola para apoiar a equipe de educação inclusiva;
- 6) Concentrar-se em uma instrução para a Diversidade, isto é, uma “Instrução Diferenciada”, uma “Instrução Multinível”, pois os professores que trabalham em ambientes inclusivos precisam usar técnicas de instrução capazes de reconhecer nos estudantes diferentes competências, habilidades e interesses;

- 7) Buscar a resolução de problemas; visto que as estratégias eficazes de ensino e de apoio precisam ser postas em prática de forma proativa, mas sempre haverá imprevistos envolvendo alunos, professores ou pais - e em muitos casos - todos eles. Como consequência, é necessário desenvolver uma variedade de abordagens para a resolução cooperativa de problemas;
- 8) Estabelecer parcerias com os pais e professores, bem como com funcionários da escola para atender às necessidades dos estudantes.
- 9) Associar a inclusão à melhoria da escola. Pois ao redirecionar os recursos financeiros gastos em educação especial segregada para apoiar a inclusão e os professores nas escolas regulares inclusivas, geram-se benefícios positivos para todos estudantes e para o ambiente de sala de aula como um todo. Esse investimento é essencial para tornar as escolas instrumentos para a criação de uma sociedade justa e democrática.

Portanto, percebemos que a Educação Inclusiva é um processo de mudança importante, que afeta todos os componentes da escola, e requer a eliminação de qualquer tipo de situação exclusivista no que se refere aos educandos com deficiência. Para sua efetivação, precisamos sair dos discursos teóricos e irmos para a prática; precisamos acima de tudo, sair de posições e concepções cristalizadas, arraigadas em preconceitos e estereótipos disseminados socialmente ao longo da história. Só assim, poderemos dar uma nova direção para que as instituições de ensino sejam espaços de promoção da inclusão.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, A. A. C.; SOUZA, M. A. A. de. **Somos todos seres muito especiais**: uma análise psico-pedagógica da política de educação inclusiva. Fortaleza: UFC, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 24 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducpecial.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2015.

CARRERES, A. L. **Luces y sombras em la educación especial**: Hacia una educación inclusiva. Madrid: CCS, 2012.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAVALLARI, J. S. O equívoco no discurso da inclusão: o funcionamento do conceito de diferença no depoimento de agentes educacionais. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 667-680, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982010000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000300009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 09 fev. 2016.

COSTA, V. B. Panorama nacional sobre as pessoas com deficiências: desafios e perspectivas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educativas no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 99-110.

GINÉ, C. Aportaciones al concepto de inclusión: la posición de los organismos internacionales. In: GINÉ, C. et al. (coord.). *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. 2. ed. Barcelona: ICE/Horsori, 2013. p. 13 – 24.

HUGUET, T. El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. In: GINÉ, C. et al. (coord.). *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. 2. ed. Barcelona: ICE/Horsori, 2013, p. 81- 84.

LIMA, P. A. *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo: Avercamp, 2006.

MANICA, Loni Elisete. A prática docente da educação profissional na perspectiva da inclusão. *Revista Ibero-americana de Educação*. n. 55/4, 2011. ISSN: 1681-5653.

MANTOAN, M. T. É. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *Revista do Centro de Estudos Jurídicos*, v. 8, n. 26, p. 36-44, 2004a. Disponível em: < <http://www.jf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/view/622/802> >. Acesso em: 04 jul. 2015.

MANTOAN, M. T. É. O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. *Revista Educação Especial*, n. 23, 2004b. Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/r2.htm> >. Acesso em: 04 jul. 2015.

MAZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. *Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer*. Saúde Sociedade, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n2/10.pdf> >. Acesso em: 04 jul. 2015.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiência em foco. *Educar em revista*, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300009>>. Acesso em: 18 ago. 2015. ISSN 0104-4060.

ONRUBIA, J. Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. In: GINÉ, C. et al. (coord.). *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. 2. ed. Barcelona: ICE/Horsori, 2013. p. 49-62.

OSÓRIO, A. C. N. Escolarização: práticas sociais, culturais e pedagógicas – fragmentos de uma realidade seletiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educativas no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010. p. 89-98.

PORTER, G. L.; RICHLER, D. Diversity, equity and inclusion: a challenge and an opportunity. In: PORTER, G. et al. *Exploring inclusive educational practices through professional inquiry*. Boston: Sense Publishers, 2011. p. 15-30. Disponível em: <<http://link.springer.com/book/10.1007/978-94-6091-558-1>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

PORTER, G.; SMITH, D. Challenges and barriers to inclusion. In: PORTER, G. et al. *Exploring inclusive educational practices through professional inquiry*. Boston: Sense Publishers, 2011. p. 141-172. Disponível em: <<http://link.springer.com/book/10.1007/978-94-6091-558-1>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. *Revista da Educação Especial*, Brasília, n. 1, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

SILVIA, L. G. dos S. *Educação inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões*. São Paulo: Paulinas, 2014.

TADA, I. N. C. et al. Conhecendo o processo de inclusão escolar em Porto Velho - RO. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 28, n. 1, p. 65-69,

Mar. 2012 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722012000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722012000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 Fev. 2016.



Ler ou não ler, eis a  
questão!  
A utilização da bateria de  
avaliação de competências  
iniciais para a leitura e  
escrita, como proposta de  
avaliação das dificuldades  
de aprendizagem

ANA LUCIA RODRIGUES DOS SANTOS

### Introdução

A educação inclusiva, foco de debates no ensino escolar brasileiro, segundo Montoan (2006), tem diante de si o desafio de encontrar soluções que respondam à questão do acesso e permanência dos alunos nas suas instituições educacionais. A autora prossegue sua reflexão informando que algumas escolas públicas e particulares já adotaram ações nesse sentido ao proporem mudanças na sua organização pedagógica. Para Marchesi (2010), a educação especial passou por profundas transformações durante o século XX. Impulsionada pelos movimentos sociais que reivin-

dicavam mais igualdade entre todos os cidadãos e a superação de qualquer tipo de discriminação, incorporou-se ao sistema educacional regular e buscou fórmulas que facilitassem a integração dos alunos com alguma deficiência.

Os Marcos Políticos Legais da Educação Inclusiva expõem para a sociedade parâmetros para uma nova ordem social, que por sua vez, requer estrutura e recursos para ser implementada e para atender a contento pessoas de faixas etárias distintas e com necessidades educacionais individuais. (BRASIL, MEC, 2010).

O documento é um conjunto de leis com objetivos específicos e compostos pela Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, que traz o conceito da educação inclusiva e define como público os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado complementar ao ensino regular para os alunos público alvo da educação especial e o seu financiamento; o Decreto 6.949/2009 e a Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

Nesta Resolução, no Artigo 10 Inciso VII, que prevê na organização do Atendimento Educacional Especializado e o Artigo 12 que se refere à atuação profissional, enfatizando que “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”(MEC/2008).

Na minha prática educacional inclusiva a criança ou adolescente é matriculada na unidade escolar, na maioria das vezes, com um relatório médico onde estão descritos CID (Código Internacional de Doenças), informando a necessidade da criança em ter atendimento educacional especializado. Poucos chegam com

uma avaliação mais especializada (psicólogo, psicopedagogo, assistente social, fonoaudiólogo) e quando chegam à escola com a avaliação, a mesma já tem algum tempo, necessitando de uma nova avaliação. Outras crianças são matriculadas sem nenhuma informação e o processo avaliativo é iniciado após alguns meses de aula, momento onde é notado pelos professores que a criança tem alguma dificuldade de aprendizagem.

Cosenza e Guerra (2011) mostram interessantes possibilidades de correlação entre o conhecimento derivado de estudos das neurociências e sua aplicação na educação, onde esta tem por finalidade o desenvolvimento de novos conhecimentos ou comportamentos, sendo mediada por um processo que envolve a aprendizagem. As neurociências estudam o ser humano em toda sua integralidade, mas, ao mesmo tempo, em diferentes níveis de análise. Estes níveis variam desde o funcionamento do gene no interior do núcleo neuronal até os comportamentos mais complexos, os quais permitem a interação do indivíduo com seus semelhantes e com seu meio ambiente (LENT, 2008).

No cenário atual, deseja-se que o profissional de educação deva ter uma formação continuada (capacitações, participação em eventos acadêmicos), para que possa adquirir saberes inerentes aos processos de aprendizagem. Montoan (2006), enfaticamente expõe ser a formação continuada do professor um compromisso dos sistemas de ensino.

Cosenza e Guerra (2011), elucidam que as descobertas na área da neurociência, nos últimos anos, ultrapassam os nichos acadêmicos especializados e se estendem aos profissionais de outras áreas do conhecimento, sendo a educação uma dessas áreas. Afirmam, ainda, que educadores (professores, coordenadores, pais) que orientam o desenvolvimento de outras pessoas devem se identificar como agentes das mudanças neurobiológicas que

levam a aprendizagem, reconhecendo o cérebro como o órgão da aprendizagem.

Corroborando com as ideias de Consezza e Guerra (2011), Montoan (2006), explicita que os “conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas” e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação (...)”. (p:58)

O trabalho do educador pode ser mais significativo e eficiente quando ele conhece o funcionamento cerebral, ressaltam Cosenza e Guerra (2011),

Conhecer a organização e as funções do cérebro, os períodos receptivos, os mecanismos da linguagem, da atenção e da memória, as relações entre cognição, emoção, motivação e desempenho, as dificuldades de aprendizagem e as intervenções a elas relacionadas contribui para o cotidiano do educador na escola, junto ao aprendiz e à sua família. (p: 143)

As relações entre neurociência e educação é explicada por Cosenza e Guerra (2011), no capítulo 12 “O Diálogo Desejável”, onde apontam as limitações e potencialidades das contribuições recíprocas entre essas áreas do conhecimento. Ao explicar esse diálogo entre educação e neurociências, as autoras discorrem sobre os desafios que podem trazer avanços em ambas as áreas, tais desafios são:

1. Esclarecimento da real contribuição das neurociências para a educação e também suas limitações;
2. A educação apresenta às neurociências temas relevantes a serem estudados, como por exemplo, o funcionamento do sistema nervoso em aprendizes com cérebros diferentes,

- como autistas, crianças com deficiência mental, síndrome de Down, entre outros;
3. A inclusão de temas relacionados às neurociências na formação inicial do educador;

De acordo com Corrêa (2009), a Neuropsicologia tem como objetivo estudar a relação entre o funcionamento cerebral e as funções cognitivas, tais como atenção, memória, percepção, praxia, linguagem e funções executivas. O funcionamento neuropsicológico, neste sentido, é o conjunto de todas as funções cognitivas fundamentais para o funcionamento adequado do indivíduo. Quando uma das funções cognitivas se encontra deficiente, conseqüentemente há um comprometimento das outras funções, desencadeando uma disfunção neuropsicológica, necessitando-se assim de reabilitação neuropsicológica.

Partindo dos pressupostos teóricos da legislação em questão e da elucidação da importância da formação profissional do professor do Atendimento Educacional Especializado- AEE e das necessidades individuais de cada criança, adolescente, jovem incluídos no ensino comum e público-alvo do AEE, o presente trabalho tem por objetivo demonstrar, por meio de um estudo de caso, a importância do uso da Bateria de Avaliação de Competências iniciais para a Leitura e Escrita – BACLE, como instrumento de avaliação das dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita de uma criança com necessidades educacionais especiais.

Por necessidades educativas especiais, Marchesi (2004) conceitua como à provisão de recursos educativos necessários para atender tais necessidades e reduzir as dificuldades de aprendizagem que esses alunos possam apresentar. (...) Os recursos podem ser de tipos diversos: materiais, curriculares, supressão de barreiras arquitetônicas, adaptação de edifícios, sistemas de comunicação alternativos ou qualquer meio educativo de caráter suplementar.

Nossa hipótese versa portanto, sobre a utilização da Bateria de Avaliação de Competências iniciais para a Leitura e Escrita – BACLE, como instrumento de avaliação diagnóstica das dificuldades de aprendizagem de uma criança com necessidades educacionais especiais, no caso diagnosticada como DI (Deficiência Intelectual), dará subsídios para o profissional de educação iniciar o processo de alfabetização com maior segurança. Neste sentido, compreenderemos melhor a dificuldade de leitura e escrita da criança podendo, a partir dos resultados obtidos, planejar a intervenção pedagógica de acordo com o estágio de aprendizagem da criança.

### **Dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita**

De acordo com Rosa (2009), aprender é um processo que conta com as funções mentais superiores decorrentes das diferentes estruturas que forma o Sistema Nervoso Central. O cérebro permite que a aprendizagem ocorra quando suas estruturas são intactas, organizadas e se tornam maduras apresentando um ritmo apropriado.

Com relação ao desenvolvimento cognitivo, a autora busca saberes na Psicologia da Criança de Piaget (1968), ressalta que o pensamento passa por fases construtivas e sequenciais e cita as etapas de desenvolvimento da inteligência em períodos: Sensório Motor (0 aos 2 anos); Pré-operatório (2 até os 7 anos); Operatório Concreto (7 aos 12 anos) e Operações Formais (a partir dos 12 anos).

Segundo Fonseca (2011), conceito de dificuldade de aprendizagem (DA) foi introduzido por Samuel Kirk em 1963, elucidando que até os dias atuais não há consenso no que se refere aos termos de elegibilidade e identificação, No entanto, a condição da dificuldade de aprendizagem é “amplamente reconhecida como

um problema que tende a provocar sérias dificuldades de adaptação à escola e frequentemente projeta-se ao longo da vida adulta.” (p: 139)

O mesmo autor em outras obras define dificuldade de aprendizagem como sendo

um conjunto heterogêneo de desordens, perturbações, transtornos, incapacidades, ou outras expressões similares manifestando dificuldades significativas, e ou específicas no processo de aprendizagem verbal, isto é , na aquisição, integração e expressão de uma ou mais das seguintes habilidades simbólicas: compreensão auditiva, fala, leitura, escrita e cálculo”. (FONSECA:2011, opcit FONSECA 2004, 1984)

Além das dificuldades de aprendizagens verbais e simbólicas, o autor inclui as dificuldades de aprendizagens não verbais que envolvem os problemas de orientação, posição e visualização espacial, atenção e concentração, psicomotricidade, integração, imitação, percepção e de competência social. Enfatizando que tais problemas reforçam a explicação filogenética e neurofuncional dos dois hemisférios cerebrais em qualquer tipo de aprendizagem humana. (FONSECA:2011, p: 143)

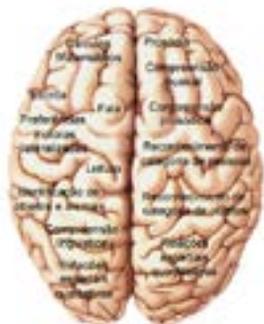
De acordo com Fonseca (2011), as DA (dificuldades de aprendizagem) envolvem os dois hemisférios:

1. O hemisfério esquerdo, centrado nos subtipos verbais, fonológicos ou psicolinguísticos (dificuldade de leitura e escrita);
2. O hemisfério direito centrado nos subtipos não verbais ou psicossociais.

## Imagem com funções cerebrais

HE

HD



A imagem exemplifica as funções dos hemisférios esquerdo e direito do cérebro corroborando com as idéias expostas por Fonseca (2011) sobre as dificuldades de aprendizagem.

## Método

Realizamos uma investigação qualitativa e quantitativa resultante de dois meses de pesquisa, nos quais foi feita uma entrevista semiestruturada com a mãe da criança, como também análise de relatórios médicos, da avaliação psicológica e psicopedagógica, bem como de documentos da Sala de Recursos Multifuncional. Quanto ao tipo de amostra, o trabalho em questão é uma amostra típica não probabilística, visto que foi uma amostra necessária para o estudo típico de uma população-alvo, no caso, criança com necessidades educacionais especiais.

Informamos que a pesquisa que ora apresentamos foi autorizada pela genitora da criança, a mesma concordou e assinou o TLC (Termo de Livre Consentimento), tendo enquanto pesquisadora uma cópia do referido documento.

## Caracterização do sujeito da pesquisa:

O estudo de caso ora relatado, é de uma criança de 11 anos, sexo masculino, em processo de avaliação, mas com diagnóstico de retardo mental não especificado (F79-0), segundo a Classificação Internacional de Doenças – CID 10, atualmente é estudante de uma escola da rede pública estadual do estado de Sergipe. Para a investigação utilizamos da Bateria de Avaliação de Competências iniciais para a Leitura e Escrita – BACLE (Pereira e Rocha:2013)

De acordo com Pereira e Rocha (2013), a BACLE caracteriza-se por um conjunto de exercícios para aferir pré-competências para o início de leitura e escrita. Envolve a análise de diversos processos e suas respectivas áreas avalizadas por vários especialistas, tais como Pereira (2011), Fonseca (1999) e Serra e colegas (2005). Os autores preconizam esta importante análise deve assegurar as principais áreas e subáreas neuropsicológicas implicadas na aprendizagem: a linguagem (oral), a percepção visual e auditiva, a lateralidade, psicomotricidade, funcionamento neurológico e cognitivo, memória, funcionamento psicolinguístico, consciência fonológica e motricidade.

A escolha da BACLE, veio do entendimento de que a mesma é uma bateria que oferece a possibilidade de se avaliar vários fatores da aprendizagem da leitura e da escrita, por ser um instrumento com muitas imagens, fator que dá condições de observar e avaliar a criança sem o recurso da escrita convencional e por suas atividades serem apresentadas de maneira lúdica.

Crianças e adolescentes que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais, são crianças com deficiência, altas habilidades e superdotação. As pessoas com necessidades educacionais especiais com alguma deficiência geralmente tem dificuldades de aprendizagem e segundo Fonseca (2011), as DA podem ocorrer em crian-

ça ou jovem e também em jovens superdotados, e exemplifica, pessoas da área cultural, da economia, da arte e da ciência como: Agatha Cristhie, Nelson Rockefeller, Leonardo da Vinci, Rodan, Walt Disney, Tom Cruise, Einstein, Edison, Faraday , etc. (p: 148)

## Caso

Thor, criança com 10 anos de idade, sexo masculino, cursando o 2º ano do Ensino Fundamental, nasceu em dezembro de 2003. Segundo relato da genitora, só descobriu que estava grávida no 5º mês, (menstruava normalmente), mantinha sua rotina inclusive no esporte (é maratonista) e fazia treinos diários. Ao descobrir a gravidez parou as atividades de esporte. O parto foi uma cesariana e a criança nasceu com saúde, mamou até os 5 anos. Aos 6 meses de idade a criança após tomar a mamadeira e ser colocado para arrotar ficou sem oxigenação, quem fez os primeiros socorros foi a avó materna (auxiliar de enfermagem), foi levado à urgência do município ainda desacordado, voltou a si mas ficou em observação no hospital.

Dos 3 aos 7 anos de idade estudou em período integral numa escola particular do bairro. Foi matriculado na escola pública em 2011no 1º ano do ensino fundamental, estava com 7 anos. No primeiro dia de aula a professora notou que a criança passou todo o período da manhã narrando corridas de carro, muito inquieto, fazia as atividades propostas com muita dificuldade de concentração, andava sempre com os cadarços do tênis sem o laço, apesar de chegar na escola com a roupa limpa e corretamente vestida, logo fica desarrumado. No decorrer do ano letivo, na maioria das vezes o comportamento da criança era o mesmo. Em uma reunião de pais, a direção da escola convidou a professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE, a expor para os presentes sobre o trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncionais.

Ao término da reunião, o pai da criança muito reservadamente procurou a professora regente do seu filho e a professora do AEE e informou que o menino estudou desde os 3 anos de idade em uma unidade de ensino particular, que fazia todos os deveres e que ao comparar as atividades realizadas pela criança nas duas escolas percebeu que eram atividades com caligrafias diferentes e que, por trabalhar em outro estado não estava acompanhando de perto o processo educacional do seu filho, mas achou o fato muito estranho. A professora confirmou que todas as atividades que a criança levava para casa eram realizadas por ele mesmo e aproveitando a oportunidade relatou o comportamento na sala de aula, expôs a necessidade de se investigar melhor tal comportamento. O pai aceitou a proposta de se realizar um relatório e encaminhar ao órgão competente. Ao mesmo tempo que se iniciou o processo de avaliação a criança passou a frequentar o AEE.

No Atendimento Educacional Especializado, o Plano Individualizado do Aluno descreve que a criança estava em processo de conhecimento das letras do alfabeto, sabia cores, números, dita o alfabeto, no entanto, não reconhece os sons. Ao iniciar o AEE tinha uma coordenação motora muito pobre: não cortava com a tesoura, fazia muita força ao escrever, suas pinturas eram fora do traçado e muito forte. Conceitos como em cima e embaixo, longe e perto, grande e pequeno era de difícil compreensão. Todas as atividades eram realizadas com verbalizações e sempre com o mesmo tema: carros. Com o passar do tempo, passou também a contar episódios bíblicos e de super-heróis, atualmente as duas últimas temáticas são relatadas com muita frequência, também são expressadas rotineiramente através de desenhos.

Ao longo do ano letivo de 2012, a criança mostrou ter muita habilidade para o teatro, habilidade que foi sendo explorada e utilizada para as aulas do AEE.

As atividades pedagógicas tanto no ensino comum como no AEE – Atendimento Educacional Especializado no ano de 2013, foram sendo desenvolvidas e Thor, foi aos poucos tendo avanços em seu aprendizado. No entanto, aos 10 anos de idade ainda não ler, faz cópias da lousa para o caderno com muita dificuldade na coordenação motora, não consegue escrever letras cursivas apenas letras em bastão, faz seu nome, escreve também o nome dos personagens dos super-heróis e de alguns personagens bíblicos, reconhece cores, números e faz seqüências numéricas até 20, gosta de folhear livros e revistas infantis e reconta com muita facilidade as leituras que ouve. Gosta de expressar através dos desenhos as histórias que lhes são contadas. Nos jogos gosta sempre de ganhar, as perdas são expressadas por muito descontentamento e choro. Os documentos do cotidiano escolar no atendimento da Sala de Recursos demonstram o quão as dificuldades e habilidades foram trabalhadas durante os quase três anos de AEE (Atendimento Educacional Especializado), demonstram também que houve uma evolução no seu aprendizado e que conseqüentemente se tornaram bases para os resultados obtidos na utilização da Bateria.

## Discussão

O presente estudo de caso refere-se à utilização da Bateria de Avaliação de Competências iniciais para a Leitura e Escrita – BACLE, como proposta de avaliação das dificuldades de aprendizagem de uma criança com necessidades educacionais especiais.

A BACLE é constituída de 94 exercícios com pontuação máxima de 188 pontos e cada resposta correta equivale a 2 pontos, parcialmente correta 1 ponto e errada 0 ponto.

A categorização dos dados obtidos da **BACLE** demonstrou os índices alcançados pela criança nas áreas e subáreas a seguir:

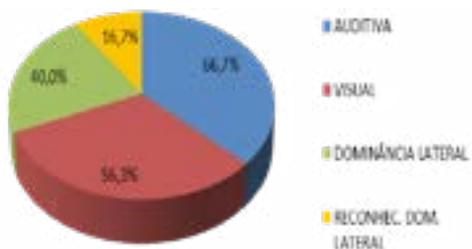


## Área 1: maturidade perceptiva

Quadro 1 - subáreas da maturidade perceptiva

SUBÁREAS	VALORES POSSÍVEIS	VALORES OBTIDOS	%
Auditiva	18	12	66,7
Visual	16	09	56,3
Dominância lateral	30	12	40,0
Reconhec. Dom. Lateral	12	02	16,6
TOTAL	76	35	46,1

Gráfico 1 – subáreas da maturidade perceptiva



O quadro e o gráfico acima demonstram os dados avaliados na área maturidade perceptiva e nas subáreas auditiva, visual, dominância lateral e reconhecimento da dominância lateral.

Na primeira área, Maturidade Perceptiva e subárea auditiva a criança fez aquisições de nível médio, com 66,7% demonstrando estar bem no aspecto auditivo, ou seja, percebe os sons do meio exterior, percebe também pequenas diferenças entre fonemas e palavras, seqüência, sílabas e frases, memoriza estímulos, sons e organiza cadências rítmicas.

Na subárea visual os dados revelaram que a criança demonstra ter feito algumas aquisições essenciais, chegando a um total de 56,3% ao nível da maturidade perceptiva visual. Percebe os estímulos e pormenores do meio exterior, revela uma certa dificuldade em diferenciar, estruturar e reter informações visuais.

Já os resultados da subárea dominância lateral os dados demonstram que a criança fez as aquisições essenciais. Com apenas 40%, os dados informam que a criança não possui uma maturidade perceptiva de consciencialização integrada de ambos os lados do corpo, de orientação relativamente aos objetos, imagens e símbolos. Apresenta uma dominância lateral manual, pedal, ocular e auditiva muito deficitária. Os dados demonstram nesta subárea as dificuldades de aprendizagem não simbólicas citadas por Fonseca (2011).

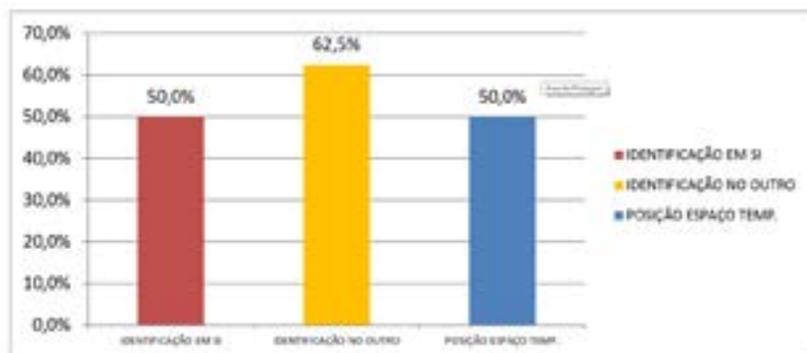
O último aspecto avaliado demonstra um valor de apenas de 16,6%, o que fica claro que a criança demonstra não ter feito as aquisições essenciais ao nível do reconhecimento na subárea da dominância lateral. Possui uma identificação e reconhecimento da dominância de si mesmo, no outro e no espaço gráfico muito deficitária.

## Área 2: esquema corporal /orientação espaço temporal

Quadro 2 –subáreas do esquema corporal/orientação espaço temporal

SUBÁREAS	VALORES POSSIVEIS	VALORES OBTIDOS	%
Identificação em si	08	04	50,0
Identificação no outro	16	10	62,5
Posição no espaço geog.	10	05	50,0
TOTAL	34	19	55,8

GRÁFICO 2 – SUBÁREAS DO ESQUEMA CORPORAL/ORIENTAÇÃO ESPAÇO TEMPORAL



O quadro 2 e o gráfico 2 descrevem respectivamente a área 2 que diz respeito ao esquema corporal /orientação espaço temporal com as subáreas identificação em si, identificação no outro e posição espaço temporal.

Quanto a área do esquema corporal/orientação espaço-temporalos dados evidenciam valores que estão entre 50%, e 62,5%, o que revela que a criança adquiriu algumas competências ao nível da capacidade de coordenação motora para executar movimentos finos de controle e destreza no uso das mãos. Revela alguma imprecisão nos seus movimentos na concretização de tarefas.

### 5.3 – Área 3: desenvolvimento motor

#### Quadro 3 –Subárea do desenvolvimento motor

SUBÁREA	VALORES POSSIVEIS	VALORES OBTIDOS	%
Motricidade Fina	14	08	57,1
TOTAL	14	08	57,1

O quadro acima descreve os valores avaliados na área 3 e na subárea motricidade fina no desenvolvimento motor.

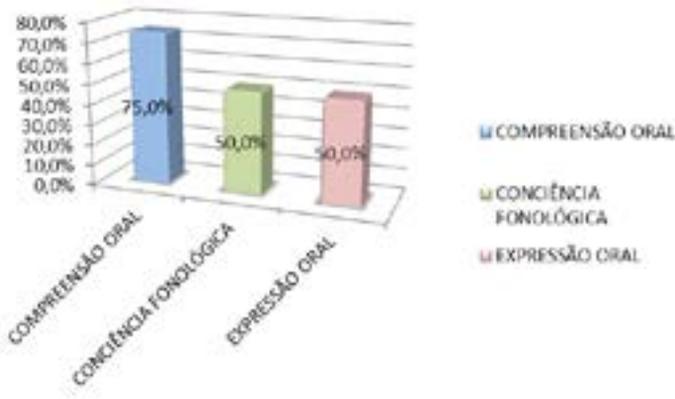
Já os dados obtidos no desenvolvimento motor com um valor de 57,1%, demonstram que a criança adquiriu algumas competências ao nível da capacidade de coordenação motora para executar movimentos finos de controle e destreza no uso das mãos. Revela alguma imprecisão nos seus movimentos na concretização de tarefas.

### Área 4: linguagem

#### Quadro 4 -subáreas da linguagem

SUBÁREAS	VALORES POSSIVEIS	VALORES OBTIDOS	%
Compreensão Oral	20	15	75,0
Consciência Fonológica	26	13	50,0
Expressão Oral	18	09	50,0
TOTAL	64	37	57,8

Gráfico 4 - Subárea linguagem



O quadro e o gráfico acima evidenciam os valores encontrados na BACLE -Bateria de Avaliação de Conhecimento da Leitura e Escrita, especificamente na área de linguagem e subárea de compreensão oral, consciência fonológica e expressão oral.

No que se refere a área da linguagem, a subárea da compreensão oral, com um valor de 75,0%, a avaliação da BACLE, demonstra que a criança adquiriu competências de nível médio ao nível da compreensão oral auditiva de significado da palavra e de retenção da informação, bem como no processo de decodificação e manipulação dos sons da fala.

Quanto a subárea consciência fonológica a criança atingiu 50,0%, adquiriu algumas competências essenciais no limite inferior da estrutura sonora metalinguística de consciência das particularidades e características formas da linguagem. Necessita desenvolver a consciência da palavra, silábica e fonêmica.

A expressão oral, última subárea analisada, os dados de 50,0% evidenciam que a criança adquiriu algumas competências essenciais no limite inferior de adequação da expressão oral, à

situação e ao contexto. Comunica ações, sentimentos e objetos, embora de forma ainda desajustada. Revela alguma capacidade de saber falar e escutar.

Os dados acima mencionados demonstram no que se refere à compreensão oral que a criança adquiriu algumas competências essenciais no limite inferior da estrutura sonora metalinguística de consciência das particularidades e características formais da linguagem. Necessita desenvolver a consciência da palavra, silábica e fonêmica

### Considerações finais

A importância da identificação precoce das dificuldades de aprendizagem na fase educação infantil e até mesmo antes é mencionada por Fonseca (2011), como estratégia profiláticas e preventivas importantes para a redução dos efeitos da DA (Dificuldade de Aprendizagem). Chama a atenção para o desenvolvimento da plasticidade neuronal nesta fase e que as intervenções compensatórias em tempo útil podem ter consequências positivas nas aprendizagens posteriores. (FONSECA (2011).

A hipótese levantada no início deste trabalho, confirmou que a utilização da Bateria de Avaliação de Competências iniciais para a Leitura e Escrita – **BACLE**, como instrumento de avaliação diagnóstica das dificuldades de aprendizagem de uma criança com necessidades educacionais especiais, pode dar subsídios para o profissional de educação, no sentido de compreender melhor a dificuldade de leitura e escrita da criança, podendo a partir dos resultados obtidos, planejar a intervenção pedagógica de acordo com o estágio de aprendizagem da criança a partir da sua realidade quanto a maturidade perceptiva, ao esquema corporal e a orientação espaço temporal, quanto ao seu desenvolvimento motor e quanto à linguagem. Aspectos estes essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita

tão importante para a criança. Os resultados da avaliação utilizando a **BACLE** – Bateria de Avaliação de Competências iniciais de Leitura e Escrita, demonstraram que a criança fez algumas aquisições ao nível da maturidade perceptiva no limite inferior para perceber o que a rodeia a partir de dados captados pelos sentidos.

A expressão oral, último item a ser avaliado, os resultados informaram que a criança adquiriu algumas competências essenciais na área da linguagem ao nível do processo da linguagem oral e no domínio das estruturas da língua. Possui ainda uma débil compreensão auditiva, visual e tátil da linguagem, dos sons, do significado da palavra e do uso das regras gramaticais. Encontrase num estágio de desenvolvimento que é crucial desenvolver estratégias interventivas de forma a colmatar as lacunas apontadas.

A criança adquiriu algumas competências essenciais na área da linguagem ao nível do processo da linguagem oral e no domínio das estruturas da língua. Possui ainda uma débil compreensão auditiva, visual e tátil da linguagem, dos sons, do significado da palavra e do uso das regras gramaticais.

Os resultados de cada área e de cada subárea demonstram, portanto uma necessidade de se traçar estratégias interventivas para que a criança melhore os índices das áreas analisadas. Embora alguns fatores estejam com melhores índices que outros, é necessário realizar tarefas que possam reduzir as dificuldades de aprendizagem, diminuir a distorção idade série e consequentemente ampliar as possibilidades da criança na leitura e escrita.

A intervenção pedagógica poderá ser realizada com estratégias onde se utilizem os sons/imagens das vogais e consoantes, fazendo associações com as palavras bíblicas e à temática do super heróis, atividade lúdicas onde possa desenvolver a leitura e escrita de maneira prazerosa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação-MEC. (2010) **Marcos Políticos Legais**.

Coll, César, Marchesi, Alvaro e Palacios, Jesús& Colaboradores (2010). Tradução Fátima Murad. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Volume 3 . 2ª ed.Porto Alegre: Artmed.

Corrêa, Roberta Claro Romão.(2009).**Uma a proposta de reabilitação neuropsicológica através do programa de enriquecimento instrumental (PEI)** . IN: Ciências & Cognição; Vol 14 (2), p:47-58. <http://www.cienciasecognicao.com>

Cosenza, Ramon M e Guerra Leonor B. (2011).**Neurociênciae Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed.

Fiori, Nicole. **As neurociências cognitivas**.(2008) Petrópolis, RJ: vozes, 2008.

Fonseca, Vitor da.(2011)**Neuropsicologia e Aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. Petropolis: Vozes.

Haase, Vitor Geraldi et al. (2009)**Aspectos Biopsicossociais da saúde na infância e adolescência**. Belo Horizonte: Coopmed.

Laville, Christian e Dionne, Jean.(1999)**Em busca de informação. IN: A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**.Trad: Monteiro, Helena e Settineri, Francisco. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG. Capítulo 7, p: 170-196

Lent R . (2008). **Neurociência da mente e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.

Marchesi, Álvaro. (2010)**Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas**. IN:Coll, César, Marchesi, Alvaro e Palacios, Jesús& Colaboradores. Tradução Fátima Murad. **Desenvolvimento Psicológico e**

Educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Volume 3 . 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.p:15-30.

Montoan, Maria Teresa Eglér.(2006).**Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. Arantes, Valéria Amorim Arantes (organizadora). São Paulo: Summus.

Mutschele. Marly Santos. (2001) Problemas de Aprendizagem da Criança: **causas físicas, sensoriais, neurológicas, emocionais, intelectuais, sociais e ambientais**. São Paulo: Edições Loyola.

Pereira, Rafael Silva e Rocha, Rita Moreira da.(2013)**Bateria de Avaliação de Competências iniciais para a Leitura e Escrita – BACLE**, (Manual) 4ª ed.

K, Marta Pires.(2012)**Neurociência na Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro. Wak .Editora.

ROSA, Ivete Pellegrino.(2009) Psicopedagogia Clínica: **Modelo de Diagnóstico Compreensivo das Dificuldades de Aprendizagem**. São Paulo: Porto de Ideias.

SALLES, Jerusa Fumagalli e Parente, Maria Alice Mattlidade dePimenta.(2009).**As dificuldades de leitura e escrita em crianças/adolescentes: abordagem neuropsicológica**. IN: Haase, Vitor Geraldiet al. **Aspectos Biopsicossociais da saúde na infância e adolescência**. Belo Horizonte: Coopmed. Cap. 18. p.353-373.

SOHLBEG, Mckay Moore e Mateer, Catherine A.(2001) **Reabilitação Cognitiva: Uma abordagem Neuropsicológica Integrada**. Trad: Brandão, Maria Cecília. São Paulo.

SOUZA, Rita de Cácia Santos.(2013)**Educação Especial em Sergipe (Séc. XX): uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas**. Aracaju: Criação.

SPRENGER Marilee.(2008)**Memória: como ensinar para o aluno lembrar**. Porto Alegre: Artmed.

WALLON, Henri.(2007). **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes.

WILSON, B. A. (2003a). **Reabilitação das deficiências cognitivas** . IN: R. Nitrini, P. Caramelli& L. L. Mansur (Org.), **Neuropsicologia: Das bases anatômicas à reabilitação**. São Paulo: HCFMUSP.

SITES:

<http://estardeiciente.blogspot.com.br/2010/09/nomes-nada-criativos-para-candidatos.html>

<http://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2010/01/hemisferios-cerebro.gif>



# Deficiência intelectual: desafios e possibilidades de escolarização reveladas nas produções científicas

MARILY OLIVEIRA BARBOSA

LOURDES NASCIMENTO DUARTE

ANDERSON FRANCISCO VITORINO

## Introdução

A Constituição Federal de 1988 mobilizou o país em relação aos direitos individuais, coletivos e sociais, estabelecendo que todos são iguais perante a Lei e devem ter atenção integral e acesso às esferas disponíveis pelo sistema de saúde, educação e assistência social do país. Tais direitos também são garantidos às pessoas com deficiência, contudo, essa conquista não foi dada a priori, mas sim, pelo processo de luta e mobilização social. Segundo Gohn (2008), a mobilização social das pessoas com deficiência pode ser definida como “[...] movimentos identitários que lutam por direitos sociais, econômicos, políticos, e, mais recentemente culturais” (GOHN, 2008, p. 440).

A partir das mobilizações e do exposto na Constituição Federal, houve avanços na educação da pessoa com deficiência que, historicamente, foi relegada e incumbida às instituições filantrópicas e de caráter assistencialista.

Nessa perspectiva, entende-se que a inclusão escolar tem como principal objetivo transpor as barreiras impostas às pessoas com deficiência, para que estas possam participar de fato da construção da sociedade como um agente, e não como um personagem que vive alheio à realidade. Dessa forma, a escola torna-se um espaço privilegiado de compartilhamento e construção do conhecimento historicamente construído para que o processo inclusivo aconteça efetivamente e, também, para que se possa modificar as construções culturais de preconceito nas diversidades. A Declaração de Salamanca afirma que: “As escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras” (BRASIL, 1994, p. 3).

Diante disso, a escola, ao matricular sem distinções todos os estudantes e, quando estes corresponderem ao público-alvo da educação especial, deverá ofertar condições específicas ao ensino. Ainda, para contribuir com o direito de todos à educação, em 2004 foi publicada a Lei nº. 10.845, que dispõe sobre o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED). Em conformidade com o artigo 208 da Constituição Federal, que trata do repasse financeiro direto à instituição executora conforme matrícula apurada no censo escolar, para despesas como manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 2004), a PAED beneficia escolas que possuem estudantes com deficiência por meio de auxílio financeiro, possibilitando a implementação de ações que favoreçam a entrada e a permanência desse grupo de estudantes.

Cabe salientar que o público-alvo da educação especial foi citado na Lei nº. 12.796, de 2013, que propõe “como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino [...]” (BRASIL, 2013, p. 3). Entre os indivíduos nomeados nos dispositivos legais como pessoas com deficiência, tem-se o sujeito com deficiência intelectual (DI), foco do presente estudo.

A deficiência intelectual, enquanto conceito, modificou-se até os dias atuais. Jannuzzi (2004) e Amaro (2007) salientam que até a metade do século XIX, a deficiência intelectual era sinônimo de loucura e de alienação mental, no qual o indivíduo era profundamente afetado em sua compreensão do mundo, das coisas, da natureza e dos homens. Vale salientar que com base em inúmeros estudos e embates sociais o termo foi modificado ao longo dos anos, antes conhecido como deficiência mental.

Com o movimento de lutas sociais, houve a mudança na nomenclatura, assim, a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* – AAIDD<sup>1</sup> (2011) adotou o termo deficiência intelectual, utilizado até os dias atuais, embora o termo deficiência mental ainda permeie em alguns discursos sociais. Assim, optou-se neste estudo pelo termo deficiência intelectual em consonância com a AAIDD.

A deficiência intelectual passou por inúmeras transformações conceituais ao longo do tempo, modificando inclusive as características de quem seria o estudante com DI e as implicações no processo de ensino e aprendizagem. Essa condição se revela muito cedo e pode causar alguns prejuízos no desenvolvimento humano. Isso, provavelmente é dada por uma prática de mensu-

---

1 Associação Americana sobre deficiência intelectual e desenvolvimento.

ração de conhecimento. Como fosse possível medir a cognição da pessoa com deficiência intelectual, porém algumas características apresentadas não se pode negar, tais como: limitações de competência prática, social, sentimental, comunicacional, educacional, entre outro tipo. Contudo:

O fato de algumas limitações se fazerem presentes causados pela deficiência, não significam que a criança com deficiência intelectual não poderá aprender. As limitações devem ser trabalhadas no contexto da escola no sentido de que a criança através da superação de seus limites consiga adquirir conhecimento de uma forma diferenciada e mediada de acordo com sua capacidade intelectual e cognitiva (RAYMUNDO, 2010, p. 64)

Nesse sentido, iremos apresentar alguns aspectos que possibilitarão conhecer a importância da educação na vida do estudante com DI, bem como na sua potencialidade de adquirir conhecimentos acadêmicos.

Pletsch (2009; 2012) e Santos (2012), em suas pesquisas, revelam alguns achados que nos possibilitam vislumbrar quem é o estudante com DI. Para as autoras supracitadas, esses indivíduos podem apresentar dificuldades qualitativas na aquisição e desenvolvimento das habilidades intelectuais que dizem respeito à capacidade de raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência, apresentando limitações significativas nesses sentidos.

Essas limitações dizem respeito à capacidade de raciocínio lógico, que por vezes encontram-se prejudicadas, bem como os aspectos de planejamento da ação e soluções de problemas. Pletsch (2009) exemplifica sobre as alterações nos processos mentais que inter-

ferem no processo de aquisição dos conhecimentos acadêmicos relacionados à leitura e escrita, conceitos lógico-matemáticos, bem como, aprendizagem dos conceitos de dinheiro (utilização e generalização dos valores) e uso da linguagem. Essas características podem se fazer presente nos estudantes a depender do nível de experiências educacionais que eles possuam.

Factualmente, alguns casos de deficiência intelectual resultam em restrições significativas quanto ao funcionamento intelectual e às habilidades sociais e práticas do cotidiano, todavia, tais diferenças não minimizam os direitos, nem as possibilidades de aprender com o outro, pois a deficiência não deve ser vista como identidade do sujeito, mas sim como uma particularidade que este possui (AAIDD, 2011).

Os estudantes com deficiência intelectual, quando adentram as escolas regulares, podem representar um grande desafio para a comunidade escolar, pois exigem modificações em âmbito curricular, metodológico, entre outros. Entretanto, tais alterações também beneficiam o processo de aprendizagem de todos os estudantes.

Neste sentido, a questão curricular e o planejamento voltado ao estudante com DI deve proporcionar um espaço de troca de experiência em que possa reconhecer a identidade, relação interpessoal e particularidade cognitiva. E, que abra possibilidade acessível ao instrumento psicomotor que permita ao estudante uma maior independência. Assim como, os educadores realizem praticas motivadoras através de estratégias diversificadas utilizando recursos que contenha áudio, vídeo, imagens, cores e texturas.

Silva (2000) conceitua que a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual é diferenciada. O autor complementa que:

[...] sendo a relação com o ambiente privilegiada, uma vez que o sujeito interioriza determinadas ações considerando os recursos funcionais que já construiu (competências motoras, cognitivas, sociais e linguísticas) como condições para a realização de seus objetivos (SILVA, 2000, p. 5).

A forma que os educadores atuam com esses estudantes deve ser diferenciada, priorizando uma aprendizagem ativa e significativa com conteúdos direcionados a atividades cotidianas e rotineiras relacionadas à vida dos estudantes, facilitando, assim, o processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos. Nesse sentido, todo indivíduo deve ser visto como um ser histórico-cultural e, desse modo, a educação necessita buscar um olhar para além das características biológicas e inatas do sujeito, visto que o indivíduo é formado a partir de suas interações com o meio (VIGOTSKI, 1984/2010).

Segundo Prieto (2005), é necessário que os educadores ultrapassem a ideia de que, para o estudante com deficiência intelectual, a classe comum no ensino regular é apenas um espaço para a socialização. Há um equívoco em afirmar que alguns estudantes estão na escola para aprender e outros apenas para se socializar. Esse tipo de inserção de estudantes no ensino regular apenas mascara a permanência do aluno em escolas nas quais não ocorrem planejamentos e ações que explorem suas capacidades, desconsiderando seu processo de desenvolvimento cognitivo e social. O estudante com deficiência intelectual, quando escolarizado em escola regular, tem possibilidades de realizar diversos progressos, contudo, tais avanços se fazem possíveis de acordo com o nível de intervenção ofertada.

Desse modo, o objetivo deste estudo revelar os conhecimentos produzidos nas dissertações e teses brasileiras sobre os desafios e possibilidades de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual em ambientes de escola regular.

## Metodologia

Este estudo foi realizado por meio da revisão sistemática. Com esse tipo de pesquisa, é possível conhecer as temáticas e os enfoques teóricos selecionados pelo estudo. Costa e Zoltowski (2014) apontam que a revisão sistemática se refere ao processo de reunião, avaliação crítica e sintética de resultados de múltiplos estudos, permitindo, inclusive, maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada. Além disso, este tipo de pesquisa aponta as lacunas existentes e, portanto, tem se tornado imprescindível para apreender questões relacionadas à produção da área.

A revisão sistemática remete a etapas básicas, sendo estas: delimitação da questão a ser pesquisada; escolha das fontes de dados; eleição das palavras-chave para a busca, comumente chamada de descritores; busca e armazenamento dos resultados; seleção de artigos pelo resumo a partir dos critérios de inclusão e exclusão elencados pelo autor; extração dos dados das produções científicas selecionadas; avaliação dessas produções a partir do objetivo do trabalho; e síntese e interpretação dos dados (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014).

As produções acadêmicas brasileiras (dissertações e teses) com o tema Deficiência intelectual e escolarização foram localizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD<sup>2</sup>). Essa base científica foi escolhida por oferecer estudos amplos que se direcionam a emergir de forma profunda na discussão do

---

2 A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é um mecanismo de busca que integra todas as Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações (BDTD) das universidades brasileiras que utilizam o sistema BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Esse sistema oferece a vantagem de remeter diretamente ao texto completo da tese ou dissertação por meio de link para o arquivo no repositório da universidade onde o trabalho foi defendido.

tema, inclusive no que diz respeito à dedicação teórica aos aspectos metodológicos. Além disso, há disposição dos resumos e produções completas. Neste estudo, para produzir os dados, foram utilizados os resumos das obras.

Os descritores (palavras-chave) elencados, foram: “deficiência intelectual”, “deficiência mental”, “educação”, “educação especial”, “escola”, “escolarização” e “inclusão”. Esses descritores foram permutados em expressões de dois a três termos para a busca na base de dados, encontrando, desta feita: “deficiência intelectual AND educação”, “deficiência intelectual AND educação especial”, “deficiência intelectual AND escola”, “deficiência intelectual AND escolarização”, “deficiência intelectual AND inclusão”, “deficiência mental AND educação”, “deficiência mental AND educação especial”, “deficiência mental AND escola”, “deficiência mental AND escolarização”, “deficiência mental AND inclusão”. A combinação dos descritores visou o rastreamento do maior número possível de estudos sobre a temática deste estudo.

De posse desse levantamento, foram estabelecidos os critérios de inclusão dos materiais que iriam compor o corpus do trabalho, bem como, realizar o levantamento das dissertações e teses catalogadas (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Os critérios de inclusão das obras foram: a) apresentar relações dinâmicas entre a deficiência intelectual e a escolarização; b) possuir limite temporal entre os anos 2008 e 2014; c) estar escrita em língua portuguesa; e d) apresentar os descritores supracitados permutados em expressões de dois termos, seja no título, resumo e/ou palavras-chave. Assim, foram encontradas 103 produções científicas, sendo destas, 78 dissertações e 25 teses.

A seleção das produções ocorreu a partir dos resumos, títulos e palavras-chave das obras, realizada durante os meses de novembro e dezembro do ano de 2015.

A organização dos dados das 103 produções selecionadas se deu mediante uma síntese preliminar realizada por meio do programa Excel com o tema, nome do autor, o ano da publicação e/ou da defesa, instituição de ensino superior vinculada à pesquisa, abordagem metodológica, objetivo da pesquisa, abordagem teórica, campo empírico da investigação, sujeitos da pesquisa, principais resultados e conclusões das produções acadêmicas (dissertações e teses) sobre a deficiência intelectual e a escolarização.

Posteriormente, realizou-se a extração e a análise de dados, por meio de leitura e análise minuciosa e exaustiva de todos os dados e, a partir destes, houve a construção das categorias, utilizando a análise de conteúdo do tipo temática, proposta por Minayo (2004). Dessa forma, as categorias foram: “O âmbito nacional das produções acadêmicas e a escolarização de indivíduos com deficiência intelectual” e “Apontamentos das produções acadêmicas com foco na deficiência intelectual”.

### **Resultados e análise dos dados**

O levantamento inicial das produções acadêmicas brasileiras (dissertações e teses), com o uso dos descritores elencados para esta pesquisa, resultaram em 812 títulos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. A partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, observou-se que 709 produções não satisfaziam aos critérios de inclusão propostos neste estudo por serem trabalhos repetidos e por não terem por foco a temática da escolarização de sujeitos com deficiência intelectual. Com isso, houve o quantitativo final de 103 produções acadêmicas condizentes com os critérios traçados, cuja análise será apresentada a seguir.

## O âmbito das produções acadêmicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual

No que diz respeito aos anos das produções analisadas, essas foram: (17) em 2008, (15) em 2009, (8) em 2010, (22) em 2011, (14) em 2012, (09) em 2013 e (18) em 2014.

O menor número de teses em relação às dissertações é justificado por Bueno (2011) pelo fato de haver menor número de doutorandos no Brasil, visto que é necessário maior dedicação, tempo e investimento financeiro para a produção de teses. Quanto aos anos de produção das pesquisas, tem-se um destaque para o ano de 2011 (n=22), enquanto os demais parecem estar equilibrados, embora os números mostrem decréscimo em 2013, com apenas nove produções.

Quanto às instituições em que foram produzidas as obras científicas, verificou-se que pertencem a um total de 21 instituições de ensino superior. entre elas, a instituição que mais produziu obras desse perfil foi a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), com 26 produções. No que diz respeito às 21 instituições, 16 eram de âmbito público e cinco mantidas pela iniciativa privada.

Quanto à instituição com maior número de produção, é importante salientar que o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCAR funciona em nível de mestrado desde o ano de 1978, e em nível de doutorado desde o ano de 1999 (MAHL; MUNSTER, 2015).

Quanto às abordagens metodológicas, 33 pesquisas eram de abordagem qualitativa; 12 pesquisas de abordagem teórica documental; 3 pesquisas de abordagem crítica; 5 pesquisas de abordagem qualitativa e quantitativa; 13 pesquisas classificadas como Outra, por não se encaixarem nos critérios dos tipos

de pesquisas adotados; e 37 pesquisas como Não-declarou, por não informar a abordagem utilizada. Cabe ressaltar que a análise selecionada do material se deu por intermédio dos resumos das produções.

Resultado semelhante foi encontrado nos estudos de Zeppone e Brito (2013), ao desvelarem que a maioria das pesquisas na área da educação especial se caracteriza como qualitativa. Essa concepção metodológica tem sido crescente e os critérios metodológicos têm sido ampliados, dando cada vez mais credibilidade aos princípios éticos que envolvem as pesquisas qualitativas.

Quanto ao campo empírico do estudo, 69 pesquisas foram realizadas em escolas públicas regulares; 3 pesquisas em escolas regulares privadas; 1 em empresa; 8 em escola de educação especial; 7 pesquisas em instituições de educação especial; 3 pesquisas em Instituição de ensino superior; 1 em Centro de Educação; e 18 pesquisas classificadas como Não-declarou o local. Do total, 7 pesquisas apontaram dois campos empíricos, associando a recolha dos dados em escolas públicas regulares e em instituições de educação especial.

Os resultados podem indicar o movimento de entrada dos alunos com deficiência predominantemente na escola regular pública. De acordo com Meletti e Ribeiro (2014) houve aumento nos números de matrículas de crianças e jovens com deficiência no ensino regular, embora ainda haja a necessidade de ampliação desse número.

Recentemente houve aumento no acesso ao ensino escolar nos níveis elementares, contudo não há uma continuidade na escolarização dessa população. O Relatório Mundial de Deficiências (2011) afirma que:

[...] jovens com deficiências intelectuais tinham a menor probabilidade de se formarem e receberem um diploma universitário e tinham os menores índices de empregabilidade dentre todas as categorias de deficiência (RELATÓRIO MUNDIAL DAS DEFICIÊNCIAS 2011, p. 222).

Assim, confirma-se que garantir a transversalidade da educação especial em todas as etapas e modalidades da educação básica ao ensino superior, para essas pessoas, é condição primeira para que se apropriem da vida material e subsistência digna, com vistas à conquista da cidadania como sujeitos de direitos.

No que diz respeito aos participantes da pesquisa, foram identificados 24 professores de sala de aula comum; 9 professores especializados em educação especial; 17 profissionais da escola e da direção; 41 estudantes com deficiência intelectual; 10 estudantes sem deficiência; 4 pesquisadores; 2 agentes de inclusão; e 7 Não-declararam.

Primeiramente, os estudantes com deficiência destacam-se em quantidade, demonstrando que estão presentes na escola pública regular. No Brasil, 45,6 milhões de pessoas têm algum tipo de deficiência, o que representa quase 24% da população, segundo o Censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A Educação Especial está presente em todas as etapas de ensino da Educação Básica e Ensino Superior, perpassando todas as modalidades de ensino. O direito da pessoa com deficiência de estar presente na escola regular é fruto de lutas dos movimentos sociais que surgiram a partir das décadas de 1970 e 1980. Essas lutas deram origem às diversas ações que, por sua vez, direcionam as políticas nacionais de educação a esses sujeitos até os dias atuais, como exigências de direito. A educação é um direito

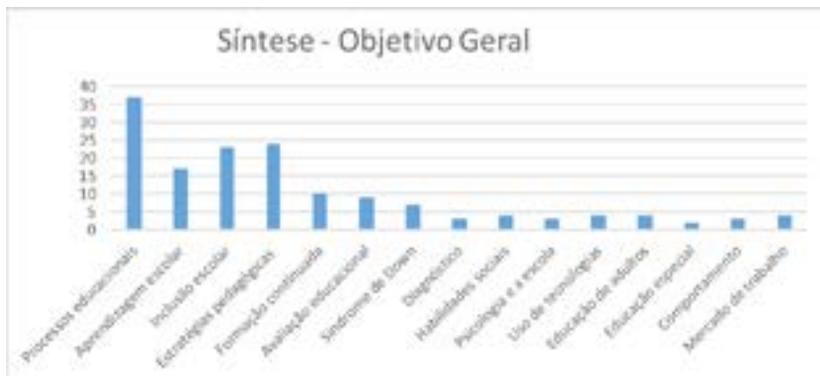
constitucional de todos os cidadãos e reivindicação histórica dos movimentos sociais organizados na luta pelos direitos das pessoas com deficiência (LANNA-JÚNIOR, 2010).

O dado identificado corrobora com o interesse cada vez maior dos pesquisadores em apropriar-se dos saberes e opiniões dos estudantes e dos profissionais no que diz respeito à educação desses estudantes.

Além disso, há um grande número de pesquisas envolvendo professores de sala, direção e profissionais, o que permite inferir que as pesquisas têm se debruçado sobre o desafio da inclusão escolar dentro das escolas regulares, não ouvindo apenas os sujeitos que têm formação em educação especial, mas também, aqueles que, embora não tenham formação específica, atuam cotidianamente com os estudantes com DI.

No que diz respeito aos objetivos das produções acadêmicas, estes foram diversos, e subdivididos em grupos que os relacionavam com os: Processos educacionais (37); Estratégias pedagógicas (24); Inclusão escolar (23); Aprendizagem escolar (17); Formação continuada (10); Avaliação educacional (9); Síndrome de Down (7); Habilidades sociais (4); Acesso e permanência no mercado de trabalho (4); Uso de tecnologias (4); Educação de jovens e adultos (4); Comportamento social (3); Diagnóstico (3); Psicologia e a escola (3); e Educação especial (2). Algumas das produções relacionavam os objetivos com dois aspectos aqui elencados. Tais informações podem ser visualizadas na figura a seguir:

Figura 1. Síntese dos objetivos gerais encontrados nas produções científicas analisadas



Fonte: elaboração própria

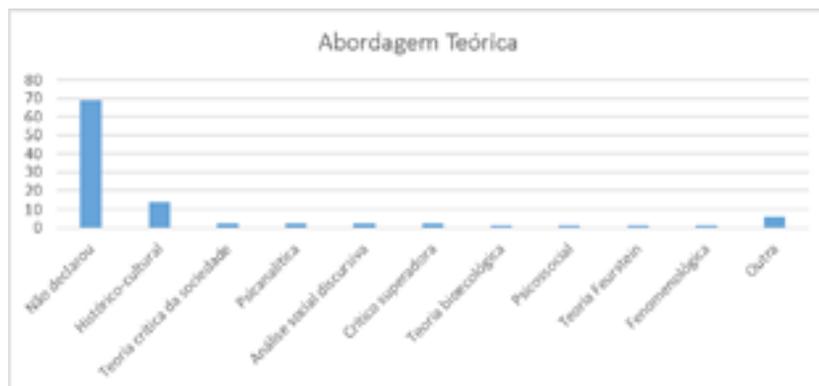
Os objetivos traçados pelas produções científicas são diversificados, embora tragam como eixo central a escolarização de pessoas com deficiência intelectual. A maioria dos objetivos diz respeito aos processos educacionais, às estratégias pedagógicas e à inclusão escolar. Nunes et al. (1999), analisando os trabalhos da década de 1990, encontrou resultados similares, indicando que, atualmente, após mais de uma década, a tendência e os avanços continuam. Cabe ressaltar que muitas pesquisas se debruçam para pesquisar os processos educacionais em um primeiro momento e, em um segundo momento, desenvolvem pesquisas colaborativas que auxiliam nas reflexões e ações junto aos profissionais da educação que atuam com esses estudantes.

Outras pesquisas trabalharam com a aprendizagem escolar dos estudantes com deficiência intelectual, com averiguação do tipo de formação continuada direcionada aos professores, com o sistema de avaliação educacional como um todo, bem como com aspectos relacionados aos estudantes com Síndrome de Down.

No que diz respeito à abordagem teórica das produções acadêmicas, foram identificadas muitas publicações que não mencio-

naram no resumo qual embasamento teórico foi utilizado. Das 103 produções encontradas, 69 não trouxeram tal informação, 14 mencionaram a perspectiva histórico cultural e os demais estudos apresentam abordagens teóricas diversas, entre eles, alguns que afirmaram trazer uma abordagem teórica, contudo, não explicitaram, sendo que foram agrupados na categoria Outros, conforme mostra o gráfico a seguir.

Figura 2. Síntese das abordagens teóricas das produções científicas analisadas



Fonte: elaboração própria

O gráfico apresentado demonstra que a maior parte das produções não relatou o embasamento teórico. Há, assim, necessidade por parte da comunidade acadêmica de um melhor aprimoramento das informações contidas nos resumos das produções científicas. Ferreira (2002) afirma que o resumo tem por objetivo ampliar o acesso e a divulgação dos estudos produzidos na esfera acadêmica, sendo, inclusive, um instrumento indispensável. Contudo, há grande heterogeneidade entre eles e, por vezes, estes não abarcam as informações necessárias para uma visão da totalidade do estudo. Tal pluralidade é:

[...] explicável não só pelas representações diferentes que cada autor do resumo tem deste gênero discursivo, mas

também por diferenças resultantes do confronto dessas representações com algumas características peculiares da situação comunicacional, como alterações no suporte material, regras das entidades responsáveis pela divulgação daquele resumo, entre outras várias (FERREIRA, 2002, p. 264).

De fato, os resumos são diversos e muitos deles apresentam limitações e heterogeneidades, entretanto, esse instrumento possui inúmeros pontos positivos, sendo um deles o conhecimento da produção, pois é por meio do resumo que muitos pesquisadores têm acesso à pesquisa e o utilizam para decidir sobre sua leitura. Cabe afirmar aqui que, ao analisar os 103 resumos, verificou-se que vários, inclusive os mais recentes, ofertam um número maior de informações a respeito da pesquisa, auxiliando assim na visibilidade e divulgação.

Ainda sobre os resumos e as abordagens teóricas, identificou-se tendência crescente de utilização da abordagem teórica relacionada à psicologia histórico cultural, constituída a partir do pensamento de Vigotski, que utilizou o materialismo histórico dialético da análise da história humana. Tais características dessa abordagem são expostas por Vigotski (1984/2010, p. 69), ao alegar que essa faz:

[...] (1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; e (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura (VIGOTSKI, 1984/2010, p. 69).

Nesse sentido, a perspectiva histórico-cultural vai além da mera descrição, buscando compreender o homem e suas ações a partir

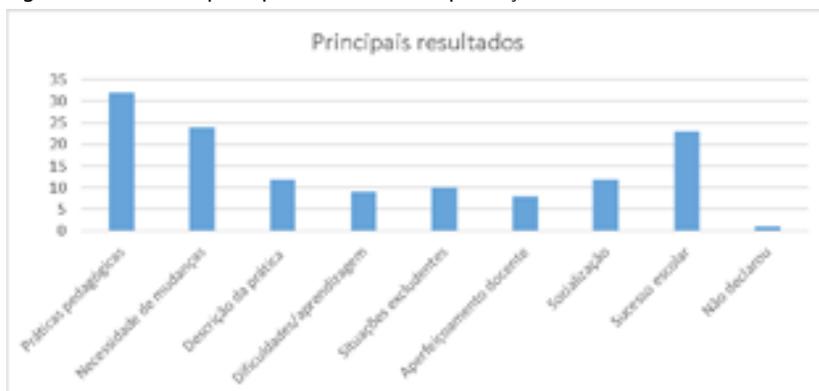
do processo de mudança. Dentro dessa visão, o homem apreende e desenvolve conhecimentos a partir das interações com o meio e com a sociedade como um todo. Uma vez que os estudos trazem essa abordagem teórica como embasamento, é possível perceber uma visão diferenciada no que diz respeito à construção social, à deficiência intelectual, bem como aos indivíduos que os cercam. A mediação e a interação entre toda a comunidade escolar oportunizam mudança de ações e reconstrução da realidade social.

### **Deficiência intelectual e aprendizagem no ambiente escolar**

A deficiência intelectual, no campo da educação especial, tem sido foco de muitas pesquisas na atualidade, assim como corrobora o estudo de Nunes et al. (1999). Nesse sentido, o número de estudantes matriculados nas escolas públicas regulares tem levantado a discussão sobre a possibilidade de escolarização nesse ambiente.

Nas produções acadêmicas foco desta revisão, foram analisados inúmeros resultados e, entre eles, apareceram com incidência a descrição da prática pedagógica dos professores que atuavam diretamente com os estudantes; as possibilidades e conquistas nas práticas pedagógicas por esses estudantes; as dificuldades de aprendizagem relacionadas à deficiência intelectual e o processo de ensino-aprendizagem em instituições educacionais de diversas instâncias; as situações excludentes que cotidianamente ocorrem em ambiente escolar, dificultando a permanência desses estudantes; a necessidade de melhorias na formação dos professores e demais profissionais da comunidade escolar; o desenvolvimento na socialização e seu importante papel no processo de ensino-aprendizagem; as necessidades de mudanças a serem firmadas pela escola para com todos os participantes; e o sucesso escolar presente no cotidiano dos estudantes com deficiência. Verifica-se a seguir o gráfico desses resultados:

Figura 3. Síntese dos principais resultados das produções científicas analisadas



Fonte: elaboração própria

Um grande número de produções acadêmicas obteve como resultados as práticas pedagógicas que os professores utilizam no processo de ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. As pesquisas, ao apresentarem essa informação, trazem à tona a necessidade de pesquisar e obter conhecimento sobre os processos de aprendizagem e construção do conhecimento desses estudantes no cenário educacional. Anache (2015) expõe que “a aprendizagem é um processo partilhado, relacional, que ocorre nas condições concretas de vida das pessoas possibilitando a constituição dos sistemas funcionais cerebrais” (ANACHE, 2015, p. 56).

A educação escolar quando voltada para crianças que possuem algum comprometimento intelectual necessita de atenção maior voltada ao respeito da diversidade e da personalização como fontes intrínsecas no eixo educacional (COLL ET AL. (2004). Com base nisso, especificaremos algumas ações que pode ser considerada imprescindível para o desenvolvimento desses estudantes, a exemplo, preferir escolas que comporte poucos alunos para que facilitem as interações entre os pares e os demais alunos, inclusi-

ve de estrutura de pequeno porte; propor escolas que direcionem os estudos e que atenda as especificidades didáticas; compor um corpo docente permanente, capacitado e especializado na área de deficiência intelectual; atribuir a necessidade da escola possuir recursos didáticos pedagógicos específicos para trabalhar com esses estudantes; frisar a importância de estimular aos colegas de sala a prática da interação social com proposta mútua de aprendizagem e respeito à diversidade.

Para tal, é preponderante ofertar atenção a alguns critérios, tais como: estimular e perpetuar a motivação docente, proporcionar atividade sem exigir o retorno; realizar atividades já ensinadas com a proposta de estímulo ao repetitivo; direcionar comandos de ajuda, bem como estimular manobras contingentes, emergentes e vibrantes.

Arantes e Namó (2012, p. 141) elencam outras estratégias que também podem ser utilizadas pelos professores:

[...] Respeitar sua idade cronológica, oferecendo atividades compatíveis relacionadas ao que está sendo ensinado aos demais alunos; Incentivar a autonomia na realização das atividades; Estabelecer objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e temporalidade de acordo com a necessidade do aluno; Dividir as instruções em etapas, olhando nos olhos do aluno; Respeitar o ritmo de aprendizagem, oferecendo desafios constantes; Repetir as instruções/atividades em situações variadas, de forma diversificada; Estabelecer uma rotina na sala de aula, dizendo o que e como vai acontecer; Estabelecer regras junto com o grupo de alunos, procurando ressaltar as qualidades de cada; [...] Apresentar os espaços físicos construindo referências que os tornem mais familiares.

Todo esse processo envolve a partilha relacionando-se com o tipo de mediação existente entre o professor e o estudante. Tal fala repousa nas investigações que buscam desvelar a prática dos professores e, assim, buscar novos resultados que favoreçam a inclusão escolar. Cabe ressaltar que o professor não pode ser o único responsável pela inclusão, pois há uma responsabilidade relacionada à escola e à esfera política, que deve ofertar condições de trabalho e de formação para esses profissionais.

Parte dos resultados aponta para a necessidade de mudança no que se refere à visão reducionista que algumas escolas têm para com os estudantes com DI e, por esse motivo, indica ser necessário romper com os (pré)conceitos que diminuem as capacidades de aprendizagem e de inclusão para, assim, enxergar o estudante em sua totalidade e com todo o seu potencial. Em seus estudos, Vigotski (1983/1997) desvelou que os processos de desenvolvimento de todas as crianças são iguais, independentes destas possuírem deficiência ou não. Assim, o que modifica o processo é a forma com a qual elas têm acesso ao conhecimento. As crianças com deficiência intelectual possuem processos compensatórios<sup>3</sup> que as auxiliam a desenvolver seu potencial de aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, Anache (2015) menciona que a abstração de determinados conhecimentos é difícil para os indivíduos com deficiência intelectual, porém, estes manifestam interesse pelo material da ação a partir da situação visual-direta.

A partir dessa mudança, há possibilidade de obter o sucesso escolar, aspecto esse identificado como um dos resultados mais encontrados pelas produções acadêmicas analisadas. Identificou-se nos estudos o apontamento de que é possível obter o sucesso es-

---

<sup>3</sup> A compensação nos remete às potencialidades das crianças com deficiência e a formas com as quais conseguem se desenvolver, indo além da deficiência que o seu corpo possui, utilizando não apenas os aspectos biológicos, mas também os sociais (VIGOTSKI (1983/1997).

colar dos estudantes com deficiência intelectual, desde que sejam empregados diferentes processos de ensino-aprendizagem. Os professores que atuam com esses estudantes, muitas vezes, conhecem a necessidade de adequações curriculares, contudo, possuem dificuldades de operacionalização de tais mudanças (SANTOS; MARTINS, 2015).

Nesse sentido, os resultados também apontaram a necessidade de aperfeiçoamento docente para atuar junto aos estudantes com deficiência intelectual. Essa informação é recorrente em inúmeros estudos que têm por foco a educação especial. Nesse sentido, Cunha e Rossato (2015) afirmam que:

Há de se reconhecer que os professores, principalmente das licenciaturas, sentem-se limitados na possibilidade de trabalho com estudantes que apresentam deficiência intelectual por terem recebido uma formação pautada em princípios de aprendizagem e desenvolvimento que são incoerentes com a inclusão e baseados predominantemente nos aspectos cognitivos da aprendizagem, ignorando as constituições subjetivas dos estudantes e as particularidades dos processos de desenvolvimento (CUNHA; ROSSATO, 2015, p. 661).

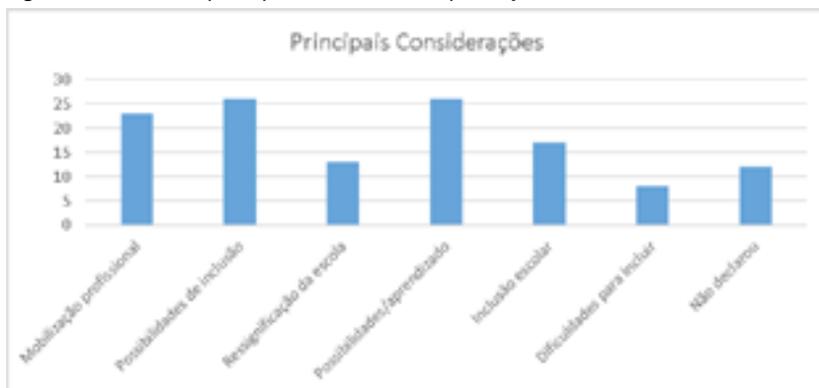
As fragilidades da formação docente para atuar junto aos estudantes com deficiência necessitam ser superadas para que, assim, a inclusão escolar torne-se real no cotidiano brasileiro. Os resultados expostos nas produções acadêmicas brasileiras apontam que os pesquisadores têm encontrado avanços na escolarização da pessoa com deficiência intelectual. Os participantes da comunidade escolar acreditam que esses estudantes podem aprender, serem incluídos e, assim, obter sucesso escolar.

Em poucas pesquisas foram identificadas situações excludentes para com essa população, todavia, tais aspectos, mesmo que pon-

tuais, podem ser modificados, desde que haja conhecimento e empoderamento no que diz respeito aos direitos para com todos. Constatam-se avanços que favorecem, consubstancialmente, a entrada e a permanência desses estudantes na escola regular e, no tempo futuro, resultarão em aprendizagem e em real inclusão escolar. Esses avanços relacionam-se com o aprendizado de conteúdos escolares pela população de estudantes com DI, mudanças de práticas pedagógicas de alguns professores a partir da matrícula de estudantes com DI em suas aulas, bem como a busca de formação em educação especial pelos professores que lecionaram nas salas comuns do ensino regular.

Para além dos resultados, as pesquisas trouxeram em seu bojo as considerações finais, nas quais foram encontrados aspectos relacionados à necessidade de mobilização profissional; possibilidades de inclusão escolar; ressignificação da escola pelos agentes educacionais; possibilidades de aprendizado pelos estudantes com deficiência intelectual; inclusão escolar; dificuldades para incluir; e estudos que não declararam em seus resumos as considerações finais da pesquisa. Essas informações podem ser visualizadas na figura a seguir:

Figura 4. Síntese dos principais resultados das produções científicas analisadas



Fonte: elaboração própria

As considerações mais presentes nas produções analisadas referem-se à possibilidade de inclusão escolar e às possibilidades de aprendizagem. Tais aspectos foram citados nas produções científicas no sentido de que os estudantes com deficiência intelectual têm possibilidades de serem incluídos nas escolas regulares e dela obterem o aprendizado escolar. Vigotski (1984/2010), Anache (2015) e Cunha e Rossato (2015) afirmaram que esses estudantes aprendem e conseguem ter avanço em diversos aspectos relacionados ao ambiente escolar, inclusive ao processo de aprendizagem.

Outra constatação apresentada refere-se à necessidade de mobilização profissional. De fato, é imprescindível que os profissionais que atuem no ambiente escolar busquem inovações para atender à diversidade de estudantes que adentram na escola.

No que diz respeito aos dados que apontam para a inclusão escolar e às dificuldades em efetivá-la, Santos e Martins (2015) afirmam que há possibilidade de inclusão, desde que os desafios sejam superados por todos, envolvendo desde a comunidade escolar, até a família dos estudantes, pois é necessário um esforço conjunto para que a inclusão se efetive no cotidiano escolar.

### **Considerações finais**

Os resultados desta revisão sistemática permitiram afirmar a necessidade de um sistema educacional inclusivo, o qual garanta educação de qualidade em todos os níveis, etapas e modalidades. Avanços estão se constituindo em realidade e, quiçá, em algum momento da história brasileira, se poderá falar em escolas regulares inclusivas.

No entanto, é imprescindível reconhecer que a inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual está notadamente pre-

sente nas pesquisas, sendo exposta, principalmente, a possibilidade de inclusão e de aprendizado para todos os estudantes, e que tais resultados foram apresentados pela comunidade escolar que convive cotidianamente com os indivíduos com DI.

Nesse caminhar é pertinente o processo de escolarização, pois potencializa a estrutura humana, social e cognitiva. Com isso, revela o ponto chave para o desenvolvimento da pessoa com DI. Indubitavelmente, o acesso dos estudantes com DI nas escolas regulares vem acompanhado de desafios, os quais, quando superados, possibilita o alcance e a obtenção do conhecimento por parte dos estudantes.

Familiares de indivíduos com DI têm creditado às escolas regulares o aprendizado de conhecimentos diversos, inclusive, de cunho acadêmico, que é extremamente necessário na sociedade atual, sendo, inclusive, imprescindível para a autonomia do sujeito. Por tais questões, urge que a comunidade escolar desvele e utilize novas formas de lecionar tais conteúdos aos estudantes com DI.

Potencialidade de aprender é inerente a todos os estudantes, e assim, cabe ao docente e à comunidade escolar facilitar o acesso desse conhecimento para a diversidade de estudantes que adentra a escola. De fato, muitos professores não tiveram acesso aos conhecimentos científicos sobre como lidar e atuar com a heterogeneidade de estudantes que adentra a escola, cabendo a ele buscar, emergencialmente, formação e novas estratégias de ensino.

A sociedade moderna pressiona que cada profissional se atualize, para assim, manter-se ativo no sistema neoliberal, e isso relaciona-se também aos profissionais da educação. A modernização dos sistemas tecnológicos impulsionou novas descobertas, e cabe a cada indivíduo obter os novos conhecimentos, para assim, aproveitar as facilidades advindas da tecnologia. Nesse contexto,

o professor deve atualizar-se sobre os conhecimentos relacionados à deficiência intelectual e à diversidade de estudantes que vão adentrar a sua aula, para assim, desenvolver ações pedagógicas que contribuam para a formação acadêmica de todos os seus estudantes.

## REFERÊNCIAS

AMARO, K. P. **O tratamento do deficiente mental em instituições: uma análise crítica a partir da psicanálise lacaniana.** Dissertação de mestrado. Programa de Psicologia, 165s. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2007.

ANACHE, A. A. As contribuições da abordagem histórico cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. In: BAPTISTA, C. R., CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Educação especial: diálogo e pluralidade**, 3 ed., Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 49-60.

ARANTES, D. R. B.; NAMO, D. Deficiência intelectual: da família à escola. In: ALMEIDA, M. A. (org.) **Deficiência intelectual: realidade e ação.** Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. São Paulo, 2012. Pp.133-144.

BARBOSA, M. O. **Atividade docente em Sala de Recursos Multifuncionais para educandos com Transtorno do Espectro Autista.** Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Educação, 148s. Universidade Federal de Alagoas, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**, Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução 2/2001** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), Brasília: Imprensa Oficial, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, 2013.

BUENO, J. G. S. Deficiência e ensino superior: balanço das dissertações e teses brasileiras (1987/2006). In: VICTOR, S. L. **Anais do XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, Vitória: UFES, Centro de Educação, 2008, p. 100-112.

COLL, C. *ET AL.* **Desenvolvimento psicológico e educação: transtorno do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. São Paulo: Editora Penso, 2004.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: S. H. KOLLER; M. C. P. P. COUTO; J. V. HOHENDORFF (Orgs.). **Manual de Produção Científica**, Porto Alegre: Penso, 2014, p. 55-70.

CUNHA, R.; ROSSATO, M. A singularidade dos estudantes com deficiência intelectual frente ao modelo homogeneizado da escola: reflexões sobre o processo de inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 649-664, set./dez., 2015.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago., 2002.

GOHN, M. da G. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. **Caderno CRH**, v. 21, nº. 54, set./dez., 2008, p. 439-455. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-49792008000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792008000300003)>. Acesso em 01 de novembro de 2014-11-26.

LANNA-JÚNIOR, M. C. M. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil** – Brasília: Secretaria de Direi-

tos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010, 443p.

MAHL, E., MUNSTER, M. A. V. Análise das Dissertações e Teses do PP-GEES/UFSCar na Interface Educação Física e Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 2, p. 299-318, abr./jun., 2015.

\_\_\_\_\_; RIBEIRO, K. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio-ago. 2014. 175- 189

MENDES, E. G., VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio a inclusão escolar**: Unindo esforços entre educação comum e especial, São Carlos: EDUFSCar, 2014.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Trad. Windydz Brazão Ferreira, Porto Alegre: Artmed, 2003.

NUNES, L. R. P.; FERREIRA, J. R.; GLAT, R.; MENDES, E. G. A Pós-Graduação em Educação Especial no Brasil: Análise Crítica da Produção Discente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 113-126, 1999.

PACHECO, J. et al. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar, Porto Alegre: Artmed, 2007.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 254 f. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

\_\_\_\_\_. **A escolarização de alunos com deficiência mental/intelectual na perspectiva da teoria histórico-cultural**: políticas públicas, processos cognitivos e aspectos pedagógicos. Educação em Foco (Juiz de Fora), v. 1, p. 239-250, 2012.

RAYMUNDO, D. N. **Indícios da aprendizagem da criança com deficiência intelectual**: contribuições da abordagem histórico-cultural e a formação de educadores de educação infantil. Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PUC/PR, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SANTOS, D. C. O. dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, out./dez. 2012.

SANTOS, T. C. C.; MARTINS, L. A. R. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, jul./set., 2015.

SASSAKI, R. K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, n. 43, mar./abr., p. 9-10, 2005.

SECRETARIA DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Relatório Mundial sobre Deficiência**. Governo do Estado de São Paulo, 2011. Relatório mundial sobre deficiência/World Health Organization, The World Bank, tradução Lexicus Serviços Linguísticos, São Paulo: SEDPCD, 2012, 334 p.

SILVA, F. C. T. Processos de ensino na educação dos deficientes mentais. In: Reunião Anual da ANPEd, **Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd**, nº. 23, p. 1-16, Caxambu, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (Org.) Michael Cole et al. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, 7. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1984/2010.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas V**: Fundamentos da defectologia. Trad. Julio Guillermo Blank, Madri: Visor Dis, 1983/1997.

ZEPPONE, R. M. O.; BRITO, J. Ensino superior e pessoas com deficiência: mapeamento de teses e dissertações. In: CAIADO, K. R. M. **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**, São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 93-114.



# Perspectivas inclusivas

JACQUELINE DE JESUS SANTOS

## Introdução

As perspectivas inclusivas ao contrário do que se pensa são discutidas desde muito tempo. Se nos aprofundarmos nas escritas de Vygotsky (século XIX) podemos observar suas orientações relacionadas às crianças com algum tipo de deficiência.

Deste modo para iniciarmos uma abordagem direcionada às questões inclusivas é importante que compreendamos alguns conceitos como: Cultura, Cultura Docente, Formação Contínua, entre outros.

*Cultura Docente* – “conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si” (AZAMBUJA et al, 2012, apud PÉREZ GÓMES, 2001, p.292).

*Formação Contínua* - “a formação continua foi definida como um dispositivo de reposição das competências dos professores necessárias para eles poderem fazer face à complexificação dos ‘mandatos’ atribuídos à escola [...]” (AZAMBUJA et al, 2012, apud CORREIA; MATOS, 2001, p.294).

Quando falamos em inclusão pensa-se logo em colocar a criança com deficiência dentro do ambiente escolar, acreditando assim que esta a incluindo no processo educacional, mas, o ato de incluir esta relacionado a questões amplas que exige de todos muito mais do que levar o individuo a um espaço onde acontecem ações educativas.

Não basta colocar a pessoa com deficiência dentro da escola na intenção de incluí-la, além da inclusão a sua permanência deve ser garantida, como podemos perceber em lei:

Art. 8o É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 2015, cap. II).

A pessoa com deficiência antes de tudo deve ser vista como um ser humano, para que a partir daí não passe a ser discriminada. O individuo deve ser visto como um ser integral (inteiro).

O livro Educação Especial (Souza, 2012) nos permitiu fazer uma breve viagem entre os séculos XIX e XX na busca de compreender como se desenvolveu o processo inclusivo neste período.

Durante os séculos XIX e XX podemos perceber que os processos educacionais vêm se modificando de forma acelerada, portanto existe a necessidade dos agentes envolvidos neste âmbito estarem atualizados, ou seja, aprimorarem suas formações. As práticas educacionais do passado devem então ser rompidas e haver uma renovação na prática docente e currículo escolar.

Em meio a esse processo de modificação surgiram leis que garantem a todos o direito de igualdade. “*Artigo 7º* - Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação” (ONU, 1948).

Podemos observar também em Brasil, (2015):

#### CAPÍTULO II- Da igualdade e da não discriminação

Art. 40 Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

#### CAPÍTULO I- Disposições gerais

Art. 53. A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social.

ROUSSEF. Dilma, Brasília, 6 de julho de 2015; 1940 da Independência e 1270 da República.

A pessoa com deficiência deve ser tratada em sua totalidade, de modo igual a qualquer outro ser humano, tendo suas limitações

respeitadas e direito ao acesso a qualquer lugar que precisar ou desejar, lembrando que os idosos, crianças, adolescente, e a mulher, com deficiência estão enquadrados no grupo dos considerados especialmente vulneráveis.

Deste modo baseando-se nas leis torna-se importante que haja no processo da Educação Especial, “o reconhecimento das diferenças, o atendimento às necessidades de cada um, a promoção da aprendizagem, o reconhecimento da importância de escolas para todos e a formação de professores” (AZAMBUJA et al, 2012, apud GOFFREDO, 1999. p.297).

### **Abordagens históricas sob um olhar inclusivo:**

As transformações sociais, educacionais, políticas, entre os séculos XIX e XX ocorrem de forma acelerada e diferenciada dentro e fora do espaço/ instituição de ensino, o que acaba interferindo na formação do professor, que por sua vez necessita de um processo ampliado para uma especialização mais eficiente.

Não diferentemente essas mudanças ocorreram no estado de Sergipe como podemos observar na fala de (NUNES, 1984): “Foi a partir do regulamento de 1870 que Sergipe começou a nortear-se educacionalmente” (SOUZA, 2012, p. 100).

Desse modo é interessante que se rompa práticas do passado em busca da renovação da profissionalização docente, pois, podemos observar que a *cultura* é composta por ações, significados, comportamentos, vivências por grupos sociais e é através dela que o professor demonstra seus hábitos, valores, seus interesses, o que realmente defende e a maneira que atua.

Segundo Pérez Gómez, (2001):

*Cultura* é o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas [...] (AZAMBUJA, 2012, p.292).

É através da cultura na qual estamos inseridos que começamos a nos representar como ser coletivo e individual e, o que acontece a nossa volta pode interferir na formação e construção interna.

Logo, dando segmento a esta perspectiva, o paradigma da educação inclusiva representa uma cultura educacional na visão da inclusão escolar. Portanto o processo de formação contínua serve como uma ferramenta para que o docente possa suprir às demandas de atualização na busca de um melhor desenvolvimento profissional.

Os processos de formação e atuação não são lineares, mas devem estar interligados para que as práticas profissionais sejam flexíveis aos fatores existentes ao seu redor. Pensando-se em uma educação que não eleve a exclusão escolar, mas sim a diminua e esteja preparada para absorver alunos com deficiência.

Para Foucault os principais modelos de exclusão eram os loucos e prisioneiros e em sua teoria o principal objeto estudado deveria ser o que era rejeitado em uma sociedade. “mais importante que buscar explicar a cultura, a ciência, às ideias de uma época ou determinada sociedade, é [...] buscar o que em uma sociedade é rejeitado e excluído” (SOUZA, 2012, p. 21).

No século passado (XIX) as diferentes culturas viam as pessoas com deficiência cada uma a seu modo e alguns acreditavam que elas eram abundantes em espírito, outros as enxergavam como seres

incapazes, em certas culturas eram considerados dignos de morte, “Na idade da pedra, algumas pessoas com deficiência física eram exterminadas. Já na Grécia antiga existia uma mobilização de todos para ajudar os titulados heróis de guerra” (SOUZA, 2012. p.47).

Inicialmente os cegos eram vistos como, indefesos; desvalidos e abandonados. Mas surgiu então a ideia geral de que os cegos desenvolvem as forças místicas superiores da alma e que a visão física perdida resulta no conhecimento e visão espiritual (homem com abundância de luz). O Cego era considerado como uma pessoa com a penetrante visão Interior. “Salomão encontrou nos cegos a sabedoria, pois não dão um passo sem explorar o terreno que pisam. (VYGOTSKY, 1983, apud WANECEK 1919. p. 100).

Foi a partir então do processo de industrialização da economia brasileira (capitalismo) que foram sendo postos requisitos de escolaridade, surgindo assim os considerados diferentes, improdutivos. E aos poucos foi tecendo-se o campo da Educação Especial. Segundo Souza, (2012. p. 205-207):

[...] vale ressaltar que no século XIX, a demanda pela escola tornou-se crescente, o que fez o Estado dedicar-se ao controle ideológico da educação, no qual professores passaram a desempenhar o papel fundamental de assegurar a integração política e social através da escola.

Educação Especial em seus primórdios recebeu proteção em hospitais e asilos, impulsionados geralmente pela filantropia. Já em meados do século XIX, o Brasil contou com duas instituições governamentais, uma para educação do cego e a outra para a educação do surdo. Foram predominantes as influências médica e jurídica, o que perdurou até o século XX, por volta de 1930, mas foram gradual e parcialmente substituídas psicologia, psicopedagogia e, finalmente, pela pedagogia.

A Educação da pessoa com deficiência partiu da iniciativa dos médicos. E a partir de então, dos cinco eixos que surgiram com a Revolução Francesa a Igualdade repercutiu a Educação do Anormal. Aqui no Estado de Sergipe a Educação Especial foi sistematizada através de práticas pedagógicas no Ninota Garcia (dec. 70). “É importante também lembrar que a Igreja e a Sociedade Civil foram os responsáveis pelas primeiras iniciativas de atenção às pessoas com deficiência em Sergipe” (SOUZA, 2012, p.207).

Em meio a essa organização educacional e processo de inclusão do indivíduo com deficiência na vida social, foram criados instrumentos e métodos de ensino/ aprendizagem para promover a inserção social dessas pessoas. Durante o marco histórico estudado pudemos observar a criação de instrumentos como: Moletas, Cadeiras de rodas, Braille, OM, Soroban, Libras, entre outros.

Após o Congresso de Milão a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) foi proibida. Aqui no Brasil no séc. XX passou a ser defendida por alguns profissionais influenciados por alguns estudos divulgados pela Universidade de Gallaudet e pela Europa. É importante ressaltar que a Libras não é universal, os sinais se modificam em cada país e aqui no Brasil é uma língua independente da Língua Portuguesa.

### **Abordagens baseadas nas perspectivas de Vygotsky**

Para Vygotsky a linguagem é o principal elemento de desenvolvimento do ser humano, principalmente na infância que é o período de maturação do indivíduo e, é através do contexto social que a pessoa será moldada internamente. “É na linguagem que este desenvolvimento do indivíduo, a fala é a ferramenta para superar as consequências da cegueira” (VYGOTSKY, 1983, p.109).

Darwin acredita que é a vida social coletiva que influenciará a sociabilidade de sua conduta, nas quais encontrará o material necessário para construir as funções internas que se originam no processo do desenvolvimento compensatório.

Qualquer elemento do meio, qualquer parte do mundo, qualquer signo, pode atuar no papel do estímulo condicionado. Na Coletividade infantil a criança aprende e se desenvolve através do coletivo [funções psicológicas superiores] (VYGOTSKY, 1983, p.140).

*Psicologia social da personalidade-* “se a luta termina com a vitória do organismo, esse não só vence as dificuldades criadas pelo defeito, mas também se eleva, em seu desenvolvimento, a um nível superior, transformando a deficiência em talento, o defeito em capacidade, a debilidade em força, a insuficiência em sobre valor. (VIGOTSKY, 1983, apud A.ADELER, 1927. p.103).

A criança antes de começar a ser ensinada na concepção de Vygotsky, deve ser observada, tendo analisadas suas limitações, habilidades, dificuldades, desejos, para à partir de então iniciar-se seu processo educativo. A educação não deve comunicar ao organismo nenhum movimento novo, deve somente modificar, reestruturar e combinar as reações que estão à disposição do organismo.

Nosso mundo esta organizado mais como fenômeno visual do que sonoro. Desse modo num sentido biológico o cego está mais perdido que o surdo.

A educação do menino cego deve ser organizada como a educação do menino capaz de um desenvolvimento normal, a educação deve realmente converter o cego em uma pessoa normal, socialmente válida, e fazer desaparecer a

palavra e o conceito de deficiente relacionada ao cego. Por ultimo a ciência contemporânea deve conceder ao cego o direito a um trabalho social não em suas formas humilhantes (dever ser digno), filantrópicas (como se tem feito até agora), mas sim em formas que o respondam a autêntica essência do trabalho, a única capaz de criar para a personalidade necessária posição social (VYGOTSKY, 1983, p. 113).

Segundo Vygotsky (1983), a Educação pré-escolar é a principal de todo o sistema, aqui começa o ensino da linguagem a partir dos seus talentos naturais: o balbucio infantil (gaguejar, primeiras falas), a mímica e os gestos naturais vão se aperfeiçoando na base da formação dos hábitos linguísticos. Depois segue o período do desenvolvimento das palavras em que a linguagem e a consciência do menino divergiam definitivamente em seu desenvolvimento.

A criança deve receber um ensino significativo. Ensina-se para o menino só aquilo que tem um significado e ele possa utilizar para a comunicação com o meio em que está inserido. O ensinamento deve estar orientado no sentido dos interesses infantis e não contra eles. Devemos converter os instintos do menino em nossos aliados e não em nossos inimigos.

Para a educação do menino mentalmente atrasado é importante conhecer como se desenvolve, não é importante a insuficiência, a carência, o déficit, o defeito em si, se não a reação que nasce a personalidade do menino, durante o processo de desenvolvimento, em resposta a dificuldade com a que tropeça e que deriva dessa insuficiência.

O menino mentalmente atrasado não esta constituído só de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único, sua personalidade vai sendo equilibrada

como um todo vai sendo compensada pelos processos de desenvolvimento do menino (VYGOTSKY, 1983, p. 134).

Os processos educativos dos meninos com deficiências, essencialmente deve ser os mesmos que na educação dos meninos considerados normais. Corroborando com Vygotsky (1983), “o maior defeito da escola tradicional é que ela afasta o surdo do ambiente normal, e o insere onde tudo esta adaptado à sua deficiência. Esse ambiente artificial é muito diferente do mundo normal onde tem que viver o surdo” (p. 125).

### **Considerações Finais**

Considera-se importante que o processo inclusivo aconteça em sua totalidade, tendo todos os agentes envolvidos (pais, alunos, professores, coordenação escolar) responsabilizando-se pela permanência das pessoas com deficiência dentro do processo educacional (escola). A responsabilidade que hoje é pleiteada totalmente ao professor na prática, deveria ser incumbida também às pessoas especializadas na área da inclusão.

Podemos considerar que, existe a necessidade de uma formação consistente (ampliada, orientada) para os profissionais envolvidos no processo educacional de pessoas com alguma deficiência (visual, auditiva, motora, psicológica, entre outras). Essa formação precisa ser reorganizada de modo geral e articulada de forma que se desenvolva continuamente, começando assim muito antes do exercício das atividades do professor em serviço.

É interessante que estes professores de Educação Especial tenham a formação específica e uma visão ampla sobre a inclusão e que consiga interagir diante dos desafios e complexidades lançados através da diversidade e desenvolvimento social, para assim poder contribuir no processo de uma sociedade que inclui (inclusiva).

Nesta perspectiva inclusiva todos (professores, alunos com deficiência ou não, pais, gestão escolar) devem estar envolvidos de maneira efetiva, cada um cumprindo suas funções direcionando-as ao ato de incluir.

Não basta dizer que existe inclusão na instituição escolar, se faz necessário que as máscaras sejam retiradas e todos se empenhem (mesmo que minimamente) para que a inclusão aconteça, sem fingimentos, resguardos, preconceitos, discriminações, segregações, sem obrigações. A inclusão deve acontecer em sua total leveza, sem o peso e a dor que a deficiência pode trazer em si.

É importante que os limites e tempo de cada indivíduo sejam respeitados, e que estratégias de ensino movimentem o processo educativo inclusivo, articulando os avanços e até mesmo as regressões de cada aluno.

É interessante que cada profissional ao se comprometer com esse processo educacional inclusivo faça uma breve reflexão: para mim o que é incluir? Que processo inclusivo é esse que me proponho ou tenho a obrigação de desenvolver, participar?

Enfim, como nos diz (AZAMBUJA, et al, 2012, p.305): “Pensar educação hoje é pensar no processo inclusivo”.

## REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Guacina; et al. **Cultura de Educação Inclusiva: A Educação Especial e os Processos Formativos de Professores**. In: Revista Reflexão de Ação, Santa Cruz do Sul, v 20, n2, p.291-308, jul/dez. 2012.

BRASIL. Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)

CONSELHO DA EUROPA Declaração sobre Igualdade entre as mulheres e os homens... **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**, ONU, 1948.

SOUZA, Rita de Cácia. S. **Educação Especial em Sergipe do século XIX ao início do século XX**: Cuidar e Educar para Civilizar. São Cristóvão-SE, Editora UFS, 2012.

VYGOTSKY, L. **Obras Escogidas**: Tomo V- Fundamentos de Defectologia. Editorial Pedagógica, Moscú 1983.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



# Inclusão educacional e formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE nas salas de Recursos Multifuncionais – SRM: caminhos e descaminhos na prática pedagógica

MARIA ELZE DOS SANTOS PLÁCIDO  
ELISÂNGELA DÓREA ANDRADE BARRETO  
LEILA CRISTINA MOURA FARIAS

## Introdução

**D**iante de uma análise conjuntural, percebe-se que durante os últimos anos o movimento denominado de Inclusão vem influenciando as políticas públicas e os sistemas educacionais em âmbito nacional e internacional, inclusive promovendo novas perspectivas de acesso à educação regular para todos os indivíduos e, em especial, a inclusão de alunos com deficiência.

É sabido que essas políticas ganharam visibilidade por meio de documentos como Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (2001).

No Brasil, o panorama a partir da década de 90 e início do século XXI, representa o estabelecimento de princípios e metas para a educação inclusiva, com a publicação de documentos e legislações, tais como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE/2001) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB nº. 02/2001), o Parecer nº 17/2001.

Esses documentos apontam para o dever dos sistemas de ensino em matricular todos os alunos nas salas regulares cabendo às escolas se organizarem para oferecer um ensino de qualidade inclusive aos alunos com necessidades educacionais especiais assegurando, para todos, condições adequadas de aprendizagem.

Para atender esses pressupostos, em 2008, o MEC definiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que objetiva garantir a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, assegurando-lhes o acesso, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; a transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até o ensino superior; a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE; a formação docente para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão; a participação familiar e comunitária; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação e a articulação intersetorial na realização de políticas públicas (BRASIL, 2010, p. 20).

Essa política prevê a instalação de salas de recursos multifuncionais, com materiais pedagógicos e de acessibilidade para a realização do AEE, complementar ou suplementar à escolarização. Assim, ao refletirmos sobre as condições para tornar os sistemas de ensino e, de maneira mais específica, a escola mais inclusiva, recaímos na importância fundamental que a formação do professor exerce nessa ação. Nesse sentido, são formuladas políticas públicas de formação continuada de professores para atuação no AEE.

Segundo os estudos de Matos (2007), Sergipe durante o período compreendido entre 1979 e 2001, recebeu financiamento do MEC para a capacitação de recursos humanos para atuarem no AEE. Seus estudos apontam que no final de 2001 havia no Estado 196 professores que atuavam nesta área, dos quais 109 tinham algum curso específico.

Pois é sabido que, para garantir o direito de acesso e objetivando a permanência nas salas de ensino regular, ao aluno que apresenta algum tipo de deficiência, se faz necessário que os sistemas educacionais implantem o serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE que, na perspectiva da educação inclusiva, trata-se de um atendimento complementar, individualizado e em horário diferenciado ao do ensino regular (BRASIL, 2008).

Dentro da perspectiva inclusiva o AEE sugere um caráter complementar ao ensino, considerando as necessidades específicas dos alunos com deficiência e possibilitando-lhes o direito ao acesso e permanência destes no ensino comum.

Observa-se que a oferta do atendimento educacional especializado e a implantação de salas de recursos multifuncionais em escolas de ensino comum, têm sido acompanhada de uma crescente demanda na formação de professores.

A reflexão sobre o tema foi norteadada pelo entendimento de que a formação continuada de professores para o AEE deve ser compreendida sob a constante articulação entre teoria e prática, ou seja, a formação continuada dentro dessa lógica, deve fornecer aos professores subsídios necessários para que esses possam utilizar o conhecimento adquirido em suas práticas pedagógicas com clareza.

Pois entende-se que, o caminho para o atendimento a esses alunos vincula-se à formação adequada, recebida pelos professores, para que estes possam oferecer mecanismos efetivos à inclusão educacional, atitude que possibilita o pleno desenvolvimento, por parte dos alunos com deficiência, que buscam a escolarização. Logo se faz necessário e urgente, estabelecer a educação dos alunos com deficiência, mediante a ação de profissionais preparados, para essa nova estrutura e contexto social.

### **Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem.**

É notório que o Atendimento Educacional Especializado tem-se constituído como serviço predominante na área da educação especial. Ao compor uma política educacional de inclusão escolar, é possível observar sua expansão, impulsionada pelo Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais -SRM providas de equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos, didáticos e de acessibilidade. Estas salas são espaços habilitados a oferecer os elementos necessários ao desenvolvimento do AEE.

Cabe destacar que, entre os anos “de 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 Salas de Recursos Multifuncionais, distribuídas em todos os Estados e o Distrito Federal. Durante este período foram contemplados 4.564 municípios brasileiros, ou seja, 2% do total. (SEESP/MEC, 2011, p.1).

Michels, Carneiro e Garcia (2011), analisando a implementação do AEE no país declaram que este tem sido reconhecido pelo governo federal como expressão de um modelo inclusivo para a educação especial, anunciado como capaz de produzir uma reestruturação no sistema comum de ensino.

Prieto (2009), Garcia (2009), Baptista (2011) referindo-se as SRM afirmam que estas salas têm se caracterizado como locus privilegiado para a realização do Atendimento Educacional Especializado.

Porém é importante compreender que os professores do AEE possuem algumas atribuições, pois se entende que sua prática não pode e não deve ocorrer sem que haja algum tipo de objetividade. Dentre as atribuições se destaca algumas já expressas no Artigo 13 da Resolução nº 4/2009, a saber:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pe-

- dagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009)

De acordo com os itens da Resolução acima, observa-se que o professor do AEE, mesmo tendo como parâmetro as potencialidades do aluno com deficiência, deve, para a elaboração do seu plano de atendimento, considerar as dificuldades provenientes dessa deficiência e utilizar os saberes específicos referentes à deficiência, numa tentativa de minimizar essas dificuldades e facilitar a inclusão desse estudante.

Fica evidenciado que o professor do AEE deve atuar não apenas com os alunos, mas também, promover situações de formação para toda comunidade escolar, orientar as famílias quanto ao acompanhamento educacional dos alunos e buscar parcerias intersetoriais para garantir melhor qualidade no processo de inclusão escolar.

Pois se acredita que os saberes específicos, relacionados às particularidades de cada deficiência, possibilita ao professor do AEE o desenvolvimento de estratégias de acessibilidade que favoreçam a aprendizagem do aluno com deficiência.

Desta forma, mesmo com as ações norteadas pela legislação vigente, a pretensa inclusão da pessoa com deficiência, nas escolas comuns, demonstra na prática um panorama repleto de dúvidas, dificuldades e equívocos, ou melhor, caminhos e descaminhos.

Visto que, os professores do AEE denotam uma demanda por saberes inerentes a sua prática e, mais do que isso, suas incertezas são, até mesmo, em relação ao que seria a sua prática.

Esse fato não causa estranheza pela incipiência da atuação e formação desse profissional, mas promove grande preocupação, em virtude da responsabilidade que este profissional tem para com a educação das pessoas envolvidas no processo de inclusão, o que

[...] está propiciando acaloradas discussões em toda a comunidade escolar, seja de entusiasmo e encantamento seja de temor e desconfiança. A discussão já está irreversivelmente instaurada na escola (OMOTE, 2004, p.300).

Nesse sentido, percebe-se que a oferta do Atendimento Educacional Especializado e a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais em escolas do ensino comum têm sido acompanhadas de uma crescente demanda na formação de professores. Para suprir essa demanda, a Secretaria de Educação Especial SEESP/MEC, iniciou no ano de 2007 um processo de formação continuada de professores para atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em nível de aperfeiçoamento, na modalidade de educação a distância.

A ênfase dirigida a tais ações mostra que investimentos na formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado, realizado pela SEESP/MEC, têm ocorrido. Ela tem sido ofertada pelo estabelecimento de parcerias entre a SEESP/MEC, Universidade Aberta do Brasil – UAB e as Instituições Públicas de Ensino Superior. Esse conjunto de ações direcionadas à formação integra o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial.

É evidente que,

[...] O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, desenvolve, em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial que tem por objetivo formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância. (SEE/MEC, 2011, p.1).

Enxerga-se que as ações de formação do MEC têm

“... se pautado pela continuidade de programas de caráter continuado e compensatório, destinados à formação de professores em cooperação com os sistemas de ensino”. (FREITAS, 2007, p. 4)

Dentro dessa lógica acredita-se que a formação docente, seja ela inicial ou continuada, deve ultrapassar os muros do conhecimento, voltando-se para uma proposta educativa que seja capaz de preparar o professor para a compreensão e transformação positiva e crítica do contexto de sua prática diária.

Ao tratar da formação dos professores, para atuar na educação especial, defende-se a ideia de que,

[...] o professor deve ter como base de sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita sua atuação no AEE, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, (BRASIL, 2008).

Desse modo, a formação continuada para o AEE não pode ser pensada apenas como aquisição e domínio de novos conhecimentos, mas requer um posicionamento profissional que articula os conhecimentos à dinâmica escolar na busca de alternativas para resolver as situações advindas do contexto da inclusão.

## Considerações

De acordo com este estudo, pode-se dizer que ao se abordar a formação continuada em educação especial, devem ser consideradas as caracterizações dessa formação vinculadas a uma política de ampliação do acesso aos cursos, de barateamento dos custos, de privilégio da dimensão e/ou articulação teoria e prática observando os efeitos dessa forma de organização na formação continuada.

Além disso, devem ser contemplados os fundamentos específicos do campo da educação especial.

Visto que, estes abrangem uma compreensão teórica e conceitual de temas ligados à educação especial, bem como os modelos de educação especial que subsidiam as propostas de formação na área, atentando para o risco de uma sustentação do modelo tradicional de educação especial.

Destaca-se também, a necessidade de estudos dessa natureza, que oferecem subsídios para a implementação de políticas públicas de formação continuada em educação inclusiva para os professores.

Esses estudos devem oferecer condições para que o professor venha assumir uma nova postura diante dos alunos de forma a garantir uma educação de qualidade que atenda às suas necessidades educacionais.

Além disso, outras reflexões e estudos poderão surgir a partir dessa pesquisa, sugerindo investigações a respeito da importância da formação dos professores para o aperfeiçoamento do sistema educacional a fim de atender efetivamente os princípios de uma educação inclusiva, como sugere a legislação vigente em nosso país.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Estudos de caso revelam efeitos socio-pedagógicos de um programa de formação de professores**. Rev. Lusófona de Educação. n. 06, p. 93-115, 2005. Lisboa Portugal.

BANDEIRA, E. M. S. **Formação continuada e prática docente: encontros e desencontros em uma experiência de jovens e adultos**. Fortaleza, 2006. 136f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza- CE, 2006.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE**. In: *Anais*. VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. CDROOM. Nova Almeida,ES: UFES, UFRGS e UFSCar, 2011.

BARDIN,L. **Análise de Conteúdo**: Edições 70, Lda. 1997, 225 p.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010, 73 p.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais de 1994**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf>>. Acesso em: 25/08/2017.

\_\_\_\_\_. **Programa Educação Inclusiva: Direito a diversidade.** Brasília. SEESP/MEC. 2003. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf >. Acesso em: 01 de setembro/2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Brasília. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf >. Acesso em: 26 de agosto 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, Brasília. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid/>. Acesso em 19 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em:<portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf >. Acesso em: 16 de Agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, 2003. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf >. Acesso em: 16 de agosto 2017.

\_\_\_\_\_. **Programa de Educação Inclusiva: direito a diversidade. Documento Orientador,** 2005. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/p.f./orientador1.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. **Edital Nº 01, de 26 de abril de 2007.** Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. MEC/Secretaria de Educação Especial, 2007b 165. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/p.f./2007\_salas.pdf >. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/p.f./politicaeducacional.pdf >. Acesso em: 01 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado Presidência da República. Casa Civil. Ministério da Educação, 2008b. Disponível em: 183

\_\_\_\_\_. **Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada: Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. s.d.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; FREITAS, Cláudia Rodrigues de e TEZZARI, Mauren Lúcia. **Educação Infantil e Ensino Fundamental: Interloquções Com o Atendimento Educacional Especializado.** 35ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Acesso em 01 de setembro de 2017.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Rev. Educ. Soc.**, Vol. 28, n 100. Campinas, SP: 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 02 de setembro 2017.

GARRIDO, Solenilda Guimarães. **Um Panorama Sobre A Educação Inclusiva No Brasil – Uma Política De Atendimento Educacional Ou Uma Mera Prestação De Serviços?** 35ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Acesso em 01 de setembro de 2017.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Rev. de Ciências da Educação**, nº 08, PP. 7-22. Lisboa/Portugal. Jan/Abr. 2009. Disponível em: <[sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf)>. Acesso em 07 de agosto de 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso: Método de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2009

\_\_\_\_\_. **Métodos e Técnicas da Pesquisa social.** 4ªed. São Paulo, Atlas,1994. P. 207

HONNEF, Cláucia. **Trabalho Docente Articulado:** a relação entre a educação especial e o ensino comum. 37ª Reunião Nacional da ANPED

– 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis./SC. Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Acesso em 01 de setembro de 2017.

JUNIOR, Edison de Queiroz. **Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Desafios e Perspectivas**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- USP, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. trad. Daniel Grassi - 2.ed. Porto Alegre : Bookman, 2001.

JORDÃO, Suelen G. Figueiredo; SILVEIRA, Tatiana dos Santos da e HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Políticas de Inclusão Escolar e a Formação do Professor das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs)**. 37ª Reunião Nacional da ANPed – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis./SC. Acesso em 01 de setembro de 2017.

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

MATOS, Izabeli Sales. **Formação continuada dos professores do AEE: saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira / Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2012.**

MATOS, N. D. **A política de educação especial no estado de Sergipe (1979-2001)**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Abr. v.13, n.1, p.77-94, 2007.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial. **Rev. Bras. de Educ. Esp.**, v. 24, n. 40, maio/ago. 2011. Disponível em: <casavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/**educacaoespecial**>. Acesso em: 02 de setembro de 2017.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**. - São Paulo: Hucitec – Abrasco 1996.

OMOTE, Sadao. Estigma no tempo da Inclusão. **Rev. Brasileira Educação Especial**. Marília, Set.-Dez. 2004, v.10, n.3, p.287-308.

STAKE, R. E. **Investigación com estudio de casos**. 4.ed, Madrid: Morata, 2007.

## AUTORES

Ada Augusta Celestino Bezerra  
Ana Cláudia Sousa Mendonça  
Ana Lucia Rodrigues dos Santos  
Anderson de Araujo Reis  
Anderson Francisco Vitorino  
Antenor de Oliveira Silva Neto  
Carla Eugênia Nunes Brito  
Christianne Rocha Gomes  
Cintia Aparecida Ataíde  
Danielle Neres dos Santos  
Elisângela Dórea Andrade Barreto  
Jacqueline de Jesus Santos  
Joelza de Oliveira Santos  
Joilson Pereira da Silva  
Leila Cristina Moura Farias  
Lourdes Nascimento Duarte  
Márcia Verônica Nunes R. Santana  
Maria Elze dos Santos Plácido  
Marily Oliveira Barbosa  
Patrícia do Nascimento  
Richardson Batalha de Albuquerque  
Rita de Cácia Santos Souza  
Susana Couto Pimentel  
Walna Patrícia de Oliveira Andrade