

A APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA COGNITIVA MODERADA NO ENSINO REGULAR

Vanda Rita Cerezer Manica*

Dionéia Lang Machado**

Resumo

O presente artigo revela subsídios teóricos e metodológicos acerca da educação especial na perspectiva inclusiva, considerando abordagens de Vigotsky, Ferreira, Carvalho, Sampaio, entre outros. Para investigar e solidificar as vivências atuais, utilizou-se a pesquisa de campo para refletir as práticas atuais; foram entrevistados pais, alunos e professores que estão inseridos no processo de inclusão, na perspectiva de analisar como ocorre o processo de apropriação do conhecimento por parte do aluno com deficiência intelectual moderada nas classes comuns de ensino. Esse movimento faz com que a escola reflita sobre princípios desse novo paradigma, que vai desde a convivência com esses alunos em um mesmo espaço até uma mudança na organização de todo o trabalho pedagógico da escola.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência cognitiva. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é o resultado de um estudo sobre a aprendizagem do aluno com deficiência cognitiva moderada no ensino regular.

A problemática que envolveu a pesquisa recaiu sobre como trabalhar nas salas regulares para que o aluno com deficiência cognitiva moderada se aproprie dos conteúdos repassados pelos professores. Mesmo sem encontrar todas as respostas que o tema possa envolver, nem apresentar receitas prontas, pois sabemos que o sucesso delas, depende não somente de quem põe a mão na massa, mas sim de suscitar novas inquietações que estimulem a busca de ações, por todos nós que somos professores, especialistas, ou não, direcionados à contribuição efetiva do sucesso de nossos alunos, que apresentam deficiência cognitiva.

Diante dessa necessidade em se repensar a *escola* como *inclusiva*, percebe-se que ela vem assumindo um papel cada vez mais amplo e abrangente que exige o empenho não somente dos Governos Federal, Estadual e Municipal, mas de toda a comunidade, na condição de autores e atores de um Projeto Político Pedagógico voltado para a qualidade de respostas educativas que beneficiem a todos os alunos, oferecendo aos professores subsídios para reorganizarem sua prática pedagógica dentro desse novo paradigma.

* Especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina aluna do Curso de Educação Especial – PARFOR; Professora da Apae de Descanso.

** Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina; Professora do Curso de Educação Especial – PARFOR da Universidade do Oeste de Santa Catarina; Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina Campus de Joaçaba; dioneia.machado@unoesc.edu.br

A inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual moderada vem se construindo como prioridade na legislação brasileira, pois se pretende até 2018, que os espaços especializados como Apaes se tornem centros especializados, e, esses alunos estejam ocupando seu espaço nas escolas regulares de ensino. A legislação nacional parte do pressuposto de que todos, indistintamente, façam-se valer dos mesmos direitos, e isso cabe à educação inclusiva.

Com base no exposto, este trabalho refere-se à aprendizagem do aluno com deficiência intelectual moderada nas salas comuns de ensino.

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, as contribuições de Vigotsky (1997, 2003) são importantes. Para ele, o ser humano nasce apenas com recursos biológicos, mas que com a convivência social, com seus valores e sua cultura, estes recursos concretizam o processo de humanização (de desenvolvimento humano) essencialmente possível por meio do processo ensino-aprendizagem.

Para o autor, as leis que regem o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual são as mesmas que regem o desenvolvimento das demais pessoas. Aspecto este também presente nos processos educacionais (VIGOTSKY, 1997, 2003). Para ele, a criança cujo desenvolvimento foi comprometido por alguma deficiência não é menos desenvolvida do que as crianças “normais”, porém é uma criança que se desenvolve de outra maneira. Isto é, o desenvolvimento, fruto da síntese entre os aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais, manifesta-se de forma peculiar e diferenciada em sua organização sociopsicológica. Assim, não se pode avaliar suas ações e cumprilas com as demais pessoas, pois cada pessoa se desenvolve de forma única e singular.

Nessa direção, cabe apontar ainda que as pessoas com deficiência intelectual não formam um grupo homogêneo entre si. Em outros termos, é preciso ter clareza que são diferentes entre si; existindo a diferença, é necessário estar atentar-se às singularidades de cada pessoa e conhecer sua história de vida (OLIVEIRA, 2006).

Dito de outra forma, é preciso considerar que a criança com deficiência intelectual tem alterações nos processos intelectuais que interferem na aquisição da leitura, dos conceitos lógicos matemáticos, na realização das atividades da vida diária, no desempenho social, entre outras habilidades.

Para Ferreira (2003, p. 136), “Estes aspectos podem se tornar mais deficitários, na medida em que se destina para estes alunos experiências de aprendizagem que mobilizam basicamente as funções psicológicas elementares com um significativo distanciamento da cultura.”

Nesse sentido, Vigotsky reconhece que o desenvolvimento ocorre por meio da relação e correlação entre as estruturas elementares (reflexos, reações automáticas, associações simples, entre outros) condicionadas principalmente por determinantes biológicos e as estruturas que emergem com as interações na cultura denominada de processos psicológicos superiores. Estas se referem aos processos que caracterizam o funcionamento psicológico humano, como ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, etc. Estas estruturas, por sua vez, são construídas e reconstruídas com base no uso de instrumentos e signos ao longo da vida do sujeito.

Para o referido autor, o uso da mediação para impulsionar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é o aspecto primordial da educação escolar, pois implica a transformação de

um processo interpessoal (social) em um processo intrapessoal; os estágios de internalização dos conhecimentos; o papel de mediação dos “mais experientes”, que podem ser professores ou colegas. De acordo com essa perspectiva, os processos avaliativos tradicionais focalizam nos conhecimentos que os alunos já sabem (Nível de Desenvolvimento Real), e não naquilo que eles poderiam saber, por meio de mediação. Nesse sentido, podemos dizer que a teoria da ZDP se opõe à orientação tradicional de educação, pois “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.” (VIGOTSKY, 1997, p. 62).

Outro aspecto importante para se compreender o processo de desenvolvimento da criança com deficiência intelectual discutido por Vigotsky é o conceito de compensação, que consiste em criar condições e estabelecer interações que possibilitem a esses sujeitos se desenvolverem. Para o referido autor, a deficiência de uma função ou lesão de um órgão faz com que o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumam a tarefa de compensar o defeito. Essa ideia constitui o núcleo central das suas proposições sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual: “[...] todo defeito cria os estímulos para uma compensação.” (VIGOTSKY, 1997, p. 14). Para ele, proporcionar elementos pedagógicos baseados na “compensação” não possibilita a “cura” da deficiência, mas oferece alternativas que podem contribuir para o desenvolvimento de áreas potenciais. Essa concepção transmite a ideia de plasticidade do funcionamento humano, bastante investigado atualmente.

A promoção do desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual está diretamente relacionada às possibilidades de “compensar” seu déficit oferecido a ele na interação social. Em outras palavras, o processo não é espontâneo, mas mediado pelo outro. De acordo com Carvalho (2006, p. 37), ao

[...] desafiar a pessoa com deficiência, estabelecer para ela as mesmas metas educacionais que para os demais, assegurar o acesso efetivo aos bens culturais, mesmo que isso implique a necessidade de uso de recursos especiais, mesmo que isso demande uma ação mais intensiva do “outro”, é possível desenvolver o processo ensino-aprendizagem destas crianças. Para tal, a autora propõe que inicialmente o “outro”, por meio da linguagem, faça pela criança o que ela não pode fazer, até que a mesma assuma essas funções.

Mas, ainda, têm-se algumas reflexões acerca do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual moderada. Chegando ao fim do Ensino Fundamental, com o processo avaliativo atual, e, este aluno não se apropriou da leitura e escrita, o que acontecerá com ele? Que espaços da sociedade irá ocupar? Que qualidade de vida terá? E, terá espaço no mercado de trabalho competitivo? Estas reflexões ocorrem observando o atual sistema de ensino regular existente, e, principalmente as práticas pedagógicas.

Diante destas reflexões alguns questionamentos foram surgindo para os professores que atuam nas salas onde os alunos com deficiência mental estão inseridos, como: Quais são os procedimentos usados pela escola ao receber os alunos com deficiência cognitiva moderada? Como os professores trabalham com os alunos com deficiência intelectual, considerando as dificuldades que eles apresentam na apropriação do conhecimento? Qual a metodologia utilizada pelo professor para desenvolver o processo de leitura e escrita com o aluno comprometido cog-

nitivamente? Como os alunos estão se sentindo nesse contexto escolar? Qual a opinião dos pais dos alunos com deficiência intelectual estão incluídos no ensino regular?

Para refletir e buscar algumas respostas aos questionamentos, é necessário ter como *objetivos* identificar como está ocorrendo o processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual moderada nas classes regulares de ensino, para que ele se aproprie do conhecimento científico; verificar a aceitação dos professores no recebimento dos alunos com deficiência intelectual moderada; identificar a metodologia utilizada pelo professor para a aprendizagem, e, como está sendo aplicada; investigar se estes alunos estão se sentindo incluídos e apropriando-se do conhecimento acadêmico; e, verificar quais os critérios comumente utilizados pelos professores para avaliar os alunos com deficiência intelectual moderada na turma regular.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na Antiguidade Clássica, a pessoa com deficiência era negligenciada e eliminada, não sendo destinada a nenhum tipo de amparo; uma época caracterizada pela ignorância e pela rejeição ao indivíduo deficiente. Na Idade Média, com a ascensão do Cristianismo, os deficientes passavam de meras coisas que ganham alma, sendo já considerados filhos de Deus, porém, sem nenhuma virtude. Representavam o indigno da família, um castigo de Deus, considerados possuídos por demônios e outros espíritos e submetidos à prática do exorcismo, excluídos pela própria instituição familiar.

Entre os séculos XVI e XIX, a anormalidade passa a ser considerada como uma doença ou patologia, e começa a ser tratada com medicamentos e internações em manicômios, prisões e orfanatos. No início do século XX, passa-se a admitir a possibilidade de educar o deficiente em instituições especializadas, fora das povoações, procurando alternativas para ajustá-lo na sociedade que não suportava seu contato. Mitos construídos nesse longo período ainda povoam o imaginário social até a atualidade. A pedagogia passou a ter um papel de fundamental importância na adaptação desses indivíduos, uma vez diagnosticadas as deficiências pela ciência da psicologia que incorporou um viés do disciplinamento médico com terapias de cuidados de isolamento para posterior repasse das normas pedagógicas aos professores para atuarem junto aos deficientes.

No período de industrialização e no Pós-Guerra, o conceito de deficiente mental foi reformulado, abordando mais termos como deficientes físicos, auditivos, visuais, mentais, distúrbios comportamentais e superdotados.

No Brasil, o desenrolar da Educação Especial, segundo reportagem publicada na Revista Nova Escola (2009, p.10-14) segue a seguinte ordem:

- 1854 – Problema médico: Dom Pedro II funda o Imperial Instituto dos meninos cegos no Rio de Janeiro, sem a preocupação com a aprendizagem;

- 1948 – Escola para todos: é a Declaração Universal dos Direitos Humanos que garante o direito à educação para todas as pessoas;

- 1954 – Ensino especial: é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na qual o ensino especial surge como uma opção para a escola regular;

- 1961 – LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual garante o direito da criança com deficiência à Educação, preferencialmente na escola regular;
- 1971 – Retrocesso Jurídico: foi estabelecida a Lei n. 5.692/71 que determina *tratamento especial* para crianças com deficiência;
- 1973 – Segregação: é criado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) que tem uma perspectiva de integrar os alunos que acompanham o ritmo de estudos, os demais ingressariam na Educação Especial;
- 1988 – Avanço da Nova Carta: a Constituição estabelece a igualdade no acesso à escola. O Estado deve proporcionar atendimento especializado, de preferência na rede regular;
- 1989 – Agora é crime: aprovada a Lei n. 7.853/89 que criminaliza o preconceito. Esta Lei somente entra em vigor em 1999;
- 1990 – O dever da família: Direito Universal: O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece aos pais ou responsáveis a obrigatoriedade da matrícula dos filhos em rede pública. Com o Direito Universal, houve a Declaração Mundial de Educação para Todos reforçando a Declaração Mundial dos Direitos Humanos, que estabelece o acesso de todos à Educação:
- 1994 – Influência externa: A Declaração de Salamanca define políticas, princípios e práticas de Educação Especial e influencia nas políticas públicas da Educação. No mesmo ritmo, a Política Nacional de Educação Especial condiciona o acesso ao ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar “os alunos ditos normais”;
- 1996 – LDB muda somente na Teoria: a Nova Lei atribui às redes de ensino o dever de assegurar currículo, métodos, recursos e organização para atender às necessidades dos educandos;
- 1999 – Decreto n. 3298: é criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, e define a Educação Especial como ensino complementar;
- 2001 – As redes se abrem, direitos: a Resolução CNE/CEB2 divulga que há recusa em matricular crianças com deficiência como crime, aumentando, com isso, o número de deficientes no ensino regular. Nesse contexto, o Brasil adota o exercício dos Direitos Humanos, baseado na Convenção de Guatemala;
- 2002 – Formação docente: a Resolução CNE/CP1 define que o ensino superior deve preparar os professores na sua formação acadêmica para atuarem junto a alunos com necessidades especiais. A Lei n. 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão. Em relação ao Braille, a portaria n. 22.78/02 aprova as normas para o uso em todas as modalidades de ensino;
- 2003 – A Inclusão se difunde: o Ministério da Educação (MEC) cria o Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promovendo a formação de professores para atuar na dissiminação da educação inclusiva;
- 2004 – Diretrizes gerais: O Ministério Público Federal reafirma o direito à escolaridade de alunos com deficiência no ensino regular;
- 2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: documento que objetiva assegurar a inclusão educacional de alunos com deficiência, transtornos globais e superdotação;
- 2009 – Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina: documento que define a política de Educação Especial do Estado, garante a educação na rede comum de ensino a todos, favorecendo a cidadania e a dignidade da pessoa humana.

Apesar de todas as políticas públicas com direcionamento inclusivo não assegurem o sucesso da inclusão educacional na prática, deve-se observar o papel relevante de cada personagem envolvido na construção coletiva de uma escola inclusiva: pais, gestores, professores, alunos, escolas especiais e regulares, exigindo o cumprimento dos mecanismos assegurados pelas leis, desfazendo o hiato que se apresenta entre “o que está no papel” e a realidade atual dos sistemas educacionais como um todo, pois pior que a exclusão é a inclusão precária, colocando em risco o desenvolvimento educacional, emocional e da cidadania da criança com deficiência.

É possível observar, por parte dos professores e de profissionais da educação, grande resistência em aceitar o desafio colocado pelo processo de construção da escola inclusiva, o que se considera perfeitamente compreensível, determinada a ausência de sua formação para enfrentar este desafio. Tal resistência surge, entre outros determinantes, em decorrência da não problematização do assunto, considerando que, raramente, este é contemplado nos momentos de formação do professor, o que conduz formas inadequadas de entendimento sobre a inclusão.

Para que a inclusão escolar seja real, o professor da classe regular deve sensibilizar-se e capacitar-se, tanto psicológica quanto intelectualmente para mudar sua forma de ensinar e adaptar o que vai ensinar para atender às necessidades de todos os alunos, inclusive os que têm maiores dificuldades.

A educação não pode continuar ignorando o que acontece à sua volta, aniquilando e marginalizando as diferenças nos processos por meio dos quais forma e instrui os alunos; muito menos desconhecer que aprender implica saber expressar, dos mais variados modos, o que sabemos representar do mundo, a partir de nossas origens, valores e sentimentos.

A literatura evidencia que, no cotidiano da escola, os alunos com deficiência, inseridos nas salas de aula regular, vivem uma situação de experiência escolar precária, ficando quase sempre à margem dos acontecimentos e das atividades em classe, porque pouco de especial é realizado em relação às características de sua diferença. De acordo com Góes (2002), Vigotsky fez muita crítica à escola especial de sua época, no entanto, ele insistiu na existência de uma educação especial que atendesse àquilo que a criança necessitava. Segundo ele, a educação escolar deveria considerar a organização sociopsicológica peculiar dos casos de deficiência; embora as leis gerais do desenvolvimento sejam as mesmas para todas as crianças, seria preciso manter metas educacionais elevadas, promovendo a construção de capacidades, sem se atrelar ao nível de desenvolvimento já alcançado pelo aluno, com condições que atendam às singularidades ligadas ao tipo de deficiência. Desse modo, os recursos especiais e caminhos alternativos não ficam dispensados porque o aluno está frequentando uma escola regular. Pensar a inclusão pressupõe políticas educacionais claras, coerentes e fundamentadas nas relações sociais. As questões teóricas do processo de inclusão têm sido amplamente discutidas, entretanto, pouco se tem feito no sentido de sua aplicação prática. O como incluir tem se constituído a maior preocupação dos pais e professores, considerando que a inclusão somente se efetivará se ocorrerem transformações estruturais e de paradigmas da sociedade como um todo.

Qualquer tentativa de inclusão deve ser analisada e avaliada em seus mais diversos aspectos, com a finalidade de termos a garantia de que esta será a melhor opção para o indivíduo que apresenta deficiência cognitiva.

A inclusão ainda enfrenta muitas barreiras e tem caminhos a percorrer. O importante é que o processo já iniciou, e, no futuro, a escola seja um espaço em que as diferenças e o tempo de aprendizagem de cada um seja valorizado e respeitado.

3 CONCLUSÃO

Nas observações realizadas tendo como foco de estudo a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, percebeu-se que os alunos egressos das escolas especiais matriculados em diferentes classes do ensino regular mostram diferentes resultados em suas aprendizagens, tanto positivos quanto negativos. Os resultados evidenciam que as maiores conquistas em termos de práticas inclusivas estão relacionadas ao papel socializador da escola; contudo, não há unanimidade, e alguns alunos relatam experiências de situações excludentes e estigmatizantes na interação entre seus colegas.

Merece também destaque a aprovação dos alunos aos serviços de apoio especializados, e também a importância que eles atribuem à escola para uma inserção social futura satisfatória. A maior dificuldade diz respeito à aprendizagem do conteúdo curricular, visto que os alunos estão encontrando bastante dificuldade em acompanhar o ritmo escolar da classe comum.

As conclusões são ainda preliminares, mas indicam que a inclusão escolar não pode ser vista *a priori* como algo bom ou ruim, pois se observa que os alunos com deficiência intelectual veem tanto aspectos negativos quanto positivos nessa forma de escolarização. Esse fato se refere principalmente a questões de que a escola é um espaço onde historicamente prevalece uma cultura de exclusão difícil de ser rompida mesmo em tempos de inclusão (ARROYO, 1997 apud VELTRONE MENDES, 2007).

Estamos no século XXI, evoluímos muito em tecnologia, nos comunicamos virtualmente, entre outras conquistas importantes no mundo da inclusão. Por esse motivo, não podemos nos permitir engatinhar no exercício social de aceitação de corpos diferentes. Podemos organizar uma vida diferente, mais justa do ponto de vista da aceitação da pessoa com deficiência, sem superproteção, uma forma de atenção a essas pessoas, mas de verdadeira inclusão, em que todos desfrutem dos mesmos espaços na sociedade como um todo, e, principalmente falando de educação, precisamos estar atentos para que a pessoa com deficiência seja respeitada quando estiver ocupando o seu lugar nas classes comuns de ensino.

Assim, este trabalho permitiu observar como está ocorrendo o processo de inclusão, embora recente na Escola de Educação Básica Everardo Backheuser do município de Descanso, SC. Propiciou uma análise mais crítica, pois ainda falta muito trabalho para que a verdadeira inclusão aconteça nesse espaço escolar. Primeiro, os professores precisam incorporar os conceitos de inclusão e mudar seus paradigmas para realizarem um trabalho voltado a todos os alunos da classe; suas metodologias também são voltadas somente ao grupo de alunos que possuem condições intelectuais e sociais para acompanhar os conteúdos repassados.

A maior parte dos professores não está preocupada com o conhecimento que os alunos internalizam, pois suas aulas são descontextualizadas e sem a preocupação com a diversidade

existente na turma. As famílias também merecem mais atenção, pois não acreditam no potencial do filho que tem deficiência, passando a superprotegê-lo, o que acaba por acomodá-lo. Então, um trabalho da escola em conjunto com as equipes multidisciplinares existentes no SUS ou nos CESP's concretizará um processo de inclusão tão esperado por todos aqueles que acreditam nas potencialidades das pessoas que possuem deficiência.

Portanto, quando houve a conversa com os alunos com deficiência mental a respeito de sua inclusão no ensino regular, obtiveram respostas interessantes que fazem refletir: A escola vem se organizando para receber todos os alunos, inclusive os que têm deficiência mental? O olhar do outro sobre nós pode ser excludente ou includente, depende das semelhanças e/ou diferenças percebidas por quem olha. No contexto escolar, é nesse momento que se inicia para o professor e para os alunos a história da inclusão escolar ou, o reverso da moeda à exclusão, ambas firmadas pelas relações e suas múltiplas implicações.

Se este olhar se volta única e exclusivamente para o patológico, ou seja, a causa orgânica que determina a deficiência, o deficiente mental por essa condição já está em desvantagem dentro de um ambiente em que o objeto de trabalho é o desenvolvimento intelectual. Lidar com esta desvantagem constitui-se em um desafio da inclusão escolar para todos os profissionais envolvidos.

Por outro lado, se a criança com deficiência mental for olhada como um aprendiz em potencial, que se apropria, apesar do déficit cognitivo, de novos conhecimentos e de conteúdos acadêmicos que antes não se acreditava que ela fosse capaz, e ainda, que possa contextualizá-los na interpretação do mundo, os resultados podem ser surpreendentes.

“É preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.” (MANTOAN, 1997, p. 25).

Por ser um desafio a concepção de ensinar e aprender adotada pela escola, a educação inclusiva abala seus padrões convencionais concebidos para uma aprendizagem em moldes idealizados. Assim, a urgência na mudança de paradigma emerge, pois se não acontecer, jamais conseguiremos alcançar esses alunos; é inconcebível a aprendizagem de forma homogênea, o caminho não é recorrer a subterfúgios de adaptação, mas oportunizar a emancipação intelectual de tais alunos.

É necessário modificarmos nossas práticas, tarefa esta que exige uma reflexão contínua para abandonarmos antigos preconceitos e reestruturarmos nosso trabalho a partir de uma concepção de aprendizagem como ação humana criativa, individual e heterogênea. Para conseguirmos sair de práticas exclusivas e avançarmos no caminho de novas propostas educacionais inclusivas, precisamos desenvolver um trabalho coletivo.

A partir do trabalho realizado, percebe-se que ficaram perceptíveis as dificuldades que os professores enfrentam, pois em muitos casos, a própria família não aposta no sucesso do educando, reservando a este um mundo de exclusão e limitação. Para que o processo de inclusão ocorra em toda a extensão da palavra, é preciso unir esforços de todos os setores e é fundamental que o Estado cumpra seu papel, oportunizando uma equipe de profissionais especializados que façam o atendimento junto às famílias; esse acompanhamento é imprescindível para o desenvolvimento do processo pedagógico.

A escola precisa urgentemente repensar suas práticas pedagógicas e desenvolver estratégias que contemplem na sala de aula os alunos com necessidades educacionais. Todo processo de mudança leva algum tempo para acontecer; todavia, algum dia começa a despontar. Se nos remetermos a alguns anos atrás, verificaremos uma triste história de exclusão. Grandes conquistas já foram feitas e páginas de uma educação inclusiva estão sendo escritas em nosso país.

Neste processo de construção e ressignificação de conceitos e práticas muitos sonhos são alcançados e projetos são planejados, como pensar: A criança com deficiência mental aprende? Como?

A resposta à primeira pergunta é sim. Como? Esta resposta exige um pouco mais de reflexão por parte dos educadores, principalmente quanto às suas concepções e práticas pedagógicas. Colocar à disposição de qualquer criança, com ou sem deficiência mental, um ensino que lhe proporcione condições de desenvolvimento, é o primeiro passo. Alguns estudos apontam para semelhanças do processo de aprendizagem tanto para a criança normal, quanto para a com deficiência mental, porém, em idades distintas, visto que esta última necessita de um tempo maior para a apropriação do conhecimento.

Assim, diante das experiências vividas enquanto professora de sala de aula em classes regulares e especiais, é que tenho a liberdade de afirmar que crianças com deficiência mental conseguem assimilar conteúdos propostos pela escola, desde que estes lhes façam sentido e que haja uma motivação. Assim, passam ser a alunos ativos e não apenas expectadores do saber. Para estes alunos, é necessário a oportunidade de apreciar os conteúdos sob a luz de diferentes enfoques, e propiciar-lhe um tempo maior para vencerem os desafios, pois sabemos que os atrasos no aprendizado em relação às crianças da mesma idade podem ocorrer por fatores genéticos, aspectos orgânicos, socioculturais ou psíquicos, associados a vários tipos de deficiências e que podem influenciar diretamente sobre o desempenho do aluno. Porém, não se pode atribuir somente a estes a justificativa de uma ineficiência na escola.

Então, considera-se que o diagnóstico da deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual, e nem o seu prognóstico pode ser traçado em longo prazo, sem considerar a interferência do meio e das relações que nele se estabelecem. Preservar a fluidez e a saúde destas relações dentro da escola (e se possível fora dela) pode influenciar diretamente no aprendizado.

Finalizando, acredita-se, entretanto, que a escrita de uma história real de inclusão começa a despontar em nossas escolas e somos nós enquanto educadores que podemos iniciar esse processo.

Desse modo, pensar em educação inclusiva é acreditar no ser humano em sua totalidade, romper barreiras, superar limites e construir uma sociedade mais humana, pois como o nosso mestre e educador Paulo Freire afirma em seus discursos, “[...] não há saber mais ou saber menos. Há saberes diferentes.” Com base nessa afirmação e com uma experiência de campo nessa área é que se chega a algumas considerações e até sugestões práticas para os professores que têm em suas salas de aula alunos com deficiência, ou até mesmo ditos normais, mas que têm um tempo e uma maneira diferentes de aprender, pois vivemos em uma sociedade em que a diversidade está cada vez mais presente:

- Adotar metodologias diversificadas que contemplem estilos de aprendizagens variados, como recursos visuais, manipulação de objetos, registros por meio de desenhos, recortes, modelagem, enfim, tentar como professor perceber com qual canal sensorial o aluno tem mais facilidade para aprender;

- O professor deve ser sempre claro e objetivo ao fazer uma solicitação, obedecendo à sequência temporal do que se pretende que o aluno faça;

- Favorecer sempre que possível a experiência direta, mediada por um colega. Pedir para o colega mostrar como se faz determinada atividade, fazendo junto com a criança com deficiência intelectual;

- Desenvolver práticas que fortaleçam a mediação do professor e dos colegas na apresentação de pistas, favorecendo a realização da tarefa e a fixação da aprendizagem;

- Priorizar atividades e solicitar tarefas de curta duração, com objetivos bem claros e condizentes com o desempenho do aluno;

- Flexibilizar o tempo de realização das tarefas, respeitando o ritmo do aluno, sem deixar de estabelecer com ele metas a serem cumpridas;

- Alternar trabalhos individuais e em grupos, duplas ou trios, avaliando-se em que circunstâncias o aluno responde satisfatoriamente ao que foi proposto;

- Estimular atividades em que as habilidades individuais possam ser contempladas e valorizadas e que exijam trabalho de cooperação mútua com a finalidade de mostrar o que há de positivo em cada aluno;

- Mudar a rotina da sala de aula em relação à organização do espaço físico, reorganizando a posição das carteiras de modo a facilitar a interação de todos os alunos entre si;

- Diversificar atividades de avaliação, reconhecendo que se centrar apenas na oralidade e na escrita prejudica aqueles que apresentam limitações nessas áreas;

- Avaliar o progresso diário do aluno, sua aprendizagem, utilizando suas próprias produções como parâmetros para o seu desenvolvimento;

- Ser exigente com o aluno, lançando-lhe desafios que possa cumprir, e que lhe exijam esforço, pois isso é sinal de respeito a ele;

- Evitar rótulos como “coitadinho”, “aluno com problema”, entre outros. Lembrar sempre que ele é um aluno da sua sala de aula, que tem dificuldades para a aprendizagem em razão da sua deficiência. Porém aprende dentro de suas possibilidades, e o professor deve cuidar para não fazer dessa condição algo impeditivo para o aluno, superprotegendo-o, mesmo que seja sem intenção;

- As propostas de cooperação devem ser uma prática em sala de aula e não apenas com crianças com deficiência mental. Propor a ele que também auxilie, principalmente em atividades que apresente facilidade e prazer em executá-las;

- Não isolar o aluno com deficiência, definindo em que fila ele deve sentar, se isso não for prática em sala de aula, mas observar se ele está tendo uma boa visão da sala e se o local favorece-lhe a concentração e a atenção;

- Proporcionar autonomia para resolver problemas do seu cotidiano e/ou que surgirem no decorrer das atividades;

- A educação de alunos com deficiência mental não deve estar centrada nas suas dificuldades, mas evidenciando suas capacidades;

- A avaliação é um meio e não um fim, não comparar os alunos uns aos outros, mas cuidar para que cada um seja o seu próprio parâmetro na verificação da sua evolução;

- A criança com deficiência intelectual tem dificuldade em elaborar seu pensamento por meio da fala, sendo isso comum para grande parte dessa clientela; então deve-se ajudá-lo a expor suas ideias, deixando tempo para formular ou responder questões, orientando-o em suas colocações, mas sem responder por ele, apenas lhe fornecendo pistas;

- Estabelecer vínculos afetivos para que o aluno se sinta seguro, promovendo a construção de sua autoestima, mostrando a ele os seus progressos;

- Regras são para ser seguidas por todos, evitar favorecimentos desnecessários, principalmente nas questões de limites em detrimento da deficiência;

Assim, em razão de uma experiência vivenciada é que se chega às referidas considerações, que de certa forma contribuem para o desenvolvimento do papel de educador na educação especial, estimulando o processo de ensino-aprendizagem, considerando o potencial de cada educando na sua condição de aprendiz.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial: MEC/INEP, 2005.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Versão Preliminar**. Brasília, DF: MEC, 2007.

CARVALHO. M. de E. **Conhecimento e vida na escola. Convivendo com a diferença**. Campinas: Autores Associados. Ijuí: Unijuí, 2006.

CARVALHO, Rosita Eder. A escola como espaço inclusivo. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DE PRESIDENTE PRUDENTE, 4., Presidente Prudente. **Anais...** Presidente Prudente.

_____. **A nova LDB e a Educação especial brasileira**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FERREIRA. M. C. C. **Os desafios da Educação Escolar do aluno com Deficiência Mental no Âmbito do Ensino Regular**. Londrina: Eduel, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Egler (Org.). **A integração das pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnom: Senac, 1997.

_____. (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão. Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas especiais brasileiras**. São Paulo: Memnom, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio de docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Edição Especial**: Inclusão. São Paulo: Abril, n. 24, p. 10-14, jul. 2009.

SAMPAIO, Francisco Azevedo de Arruda. **Caminhos da ciência**: uma abordagem sócioconstrutivista. São Paulo: IBEP, 1998.

UNESCO. **A educação Especial**: Relatório sobre a situação atual e tendências de investigação da Europa, 1968.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

VIGOTSKY, I. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

_____. **Fundamentos da defectologia (obras escolhidas)**. Madrid: Visos. 1997. v. 5.