



Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU



REI

REVISTA DE EDUCAÇÃO DO IDEAU

Vol. 7 – Nº 16 - Julho - Dezembro 2012
Semestral

ISSN: 1809-6220

Artigo:

O APRENDER E O ENSINAR NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: das limitações às possibilidades

Autoras:

Tainam Gabriele Pereira Guisso¹
Gisele Maria Tonin da Costa²

¹Pedagoga, professora e coordenadora pedagógica. Especialista em Educação Interdisciplinar com Ênfase em Gestão Escolar, Especializanda em Processos Pedagógicos na Educação Básica e Especializanda em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual.

Rua Afonso Tochetto, 748. Bairro São Pelegrino, CEP: 99900-000 - Getúlio Vargas - RS.

tainam_gabriele@hotmail.com

² Orientadora do Trabalho. Pedagoga, Especialista em Planejamento e Gestão da Educação, Mestre em Educação. Coordenadora e professora do Curso de Pedagogia da Faculdade IDEAU; Orientadora Pedagógica; professora de cursos de pós-graduação. Endereço: Jacob Gremmelmaier, 636, apto: 401, centro –Getúlio Vargas/RS Cep: 99900-000 gisele@centereletronica.com.br

O APRENDER E O ENSINAR NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: das limitações às possibilidades

A escola é a responsável pela promoção do desenvolvimento pleno do cidadão, no sentido holístico da palavra. Assim, cabe a ela decidir coletivamente qual o tipo de cidadão que deseja formar, de acordo com a sua concepção de sociedade. Cabe-lhe, também, a missão de demarcar as mudanças que julga necessário fazer nessa sociedade, através de sua inserção crítica e transformadora no mundo social, político e econômico. Nesse sentido, é necessário que a escola se defina e atue orientada por um conceito de sociedade democrática, participativa, plural e socialmente justa. Delineada a sua postura com o envolvimento e a participação ativa de todos, a escola vai cogitar seu exercício educativo no sentido de formar cidadãos conscientes, capazes de compreender e criticar a realidade, pautando a sua atuação na busca da superação das desigualdades e do respeito ao ser humano (DIÓGENES; CARNEIRO, 2005, p.140).

Resumo: O nascimento de uma criança com deficiência intelectual traz consigo uma infinidade de implicações. E estas se tornam ainda mais complexas com a sua entrada na escola. Nesta instituição, ela terá de passar por um processo de adaptação e socialização, que nem sempre acontece de maneira natural. Na verdade, é neste espaço que as dificuldades se fazem mais presentes, sendo evidenciadas nas atividades cotidianas. Sendo assim, faz-se necessário refletir sobre as implicações da deficiência, como acontece o processo de aquisição do conhecimento e quais os recursos, as estratégias, as possibilidades e as limitações para uma aprendizagem significativa. Diante disso, este artigo visa contribuir, esclarecer e aprimorar alguns dos conceitos existentes, visando a melhoria da qualidade do ensino na educação básica.

Palavras-chave: deficiência intelectual, escola, processo ensino-aprendizagem,

Abstract: The child birth with intellectual disability brings infinity obligations. And these are more complex when she begins the school. In this situation, she will be to pass for an adaptation and social process, that doesn't happen naturally. Indeed, it is in this space that the difficult are more presents, being evidenced in daily activities. Therefore, it is necessary to reflect on disability implication, how does the process of knowledge acquiring and resources, the strategies, the possibilities and the limitations of significant learning. Therewith, this article aims to contribute, clarify and improve some concepts existing, aimed the quality improvement in the basic education teaching.

Key-words: intellectual disability, school, teaching-learning process.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A chegada de um bebê é sempre um acontecimento muito esperado em uma família. Pais, parentes e amigos aguardam ansiosamente a vinda do novo ser. Idealiza-se então uma criança perfeita, que sorria, faça gracinhas e seja saudável, entretanto, nem sempre é assim. O

que fazer quando a situação se altera e o inesperado acontece? Que atitude ter diante de uma criança que aparentemente é diferente das outras e que necessita de cuidados especiais?

A reação natural é de choque, surpresa, decepção ou até indignação. Procura-se culpados e explicações para tal fato. E só após o primeiro impacto, começa-se a perceber que as dificuldades, por maior que possam ser, também podem ser superadas. Mas se é difícil aceitar que a criança tenha algum tipo de deficiência, talvez seja ainda mais complicado saber que ela é deficiente intelectual.

Inicia-se então uma sucessão de atendimentos multiprofissionais (médico, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicólogo, entre outros) e também cuidados especiais, afim de minimizar os problemas decorrentes da deficiência. Busca-se estimular a criança desde bebê, para que, na medida do possível, ela possa se desenvolver como as demais. Ainda assim, há familiares que preferem não buscar nenhum recurso e acabam privando o indivíduo de um convívio mais social e especializado.

Em meio a essas consultas, sessões e intervenções, a criança vai crescendo e em determinado momento, alcança a idade escolar. É chegada a hora de entrar para a escola. Esse, com certeza, é um dos grandes marcos em sua vida, que pode ser tanto maravilhoso quanto frustrante. Tudo dependerá da maneira que a instituição de ensino se adequar e se adaptar para receber seu estudante.

Instituições bem preparadas mobilizam toda a sua comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, estudantes e pais) para possibilitar um ambiente agradável e tranquilo. Não se trata só de uma preparação inicial, pois todo o processo de ensino-aprendizagem precisa ser repensado de forma a incluir, a socializar e a oportunizar a criação de vínculos afetivos, de troca e de acesso ao saber.

E isso nem sempre é uma tarefa fácil, pois exige recursos financeiros, materiais, pedagógicos e até mesmo, humanos. Tem-se consciência que a criança com deficiência intelectual não consegue se desenvolver da mesma maneira e nem com a mesma intensidade que uma outra criança, mas então, como ela aprenderá? Certamente, a sua aprendizagem acontecerá de forma diferenciada, em outro tempo, ritmo e talvez até mesmo, com outros métodos.

Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre a deficiência intelectual, como acontece o processo de aquisição do conhecimento em uma criança deficiente e o que pode ser feito para que a mesma tenha uma aprendizagem significativa, que reflita positivamente em sua vida.

2 A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO

2.1 CONTEXTUALIZANDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Inicialmente, faz-se necessário entender o que é a deficiência intelectual. Parte-se do princípio que deficiência é a falta, a carência ou a imperfeição. Já o termo intelectual relaciona-se ao intelecto, a mente humana, ao cérebro. Então, a deficiência intelectual (D. I.) é uma situação de insuficiência, falta, carência ou imperfeição relacionada a um conjunto de problemas que ocorrem no cérebro humano.

Nesse sentido, “a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos” (AAMR, 2006, p.20). Ainda, considera-se que a mesma leva a um desenvolvimento insuficiente, impossibilitando o indivíduo de competir, em termos de igualdade, com os companheiros normais, ou tornando-o incapaz de cuidar de si mesmo ou de seus negócios, com a prudência normal.

Em outras palavras, pode-se dizer que é um:

Funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (BRASIL, 2000, p.16).

Para Fonseca (1989), deficiente é aquele que se desvia da média em características mentais; aptidões sensoriais, características neuromusculares e corporais; comportamento emocional e social; aptidões de comunicação e múltiplas deficiências, necessitando a modificação das práticas educacionais ou de serviços de educação especial no sentido de desenvolver ao máximo as suas potencialidades.

Essa deficiência faz com que a pessoa tenha um baixo rendimento cognitivo, ou seja, há uma notável redução do funcionamento intelectual, que fica significativamente inferior à média. Essa média geralmente é obtida através de um teste de quociente de inteligência (Q. I.), por meio de comparações entre indivíduos assim como também através do estudo dos períodos de desenvolvimento do ser humano.

Como o Q. I. é apresentado por meio de números, em escalas, sua utilização gera muitas controvérsias, mas ainda é a mais empregada na realização do diagnóstico da deficiência, que só pode ser dado por um médico neurologista. Psicólogos, pedagogos, fisioterapeutas, entre outros, não são autorizados e nem capacitados para diagnosticar uma deficiência.

Conforme a AAMR (2006), um diagnóstico preciso só pode ser formulado se levar em consideração o funcionamento intelectual e os padrões adaptativos, sendo que avaliação deve ser realizada à partir de instrumentos padronizados. Deve-se analisar também os aspectos psicológicos e emocionais, bem como a etiologia e os déficits físicos associados, assim como o ambiente em que o indivíduo se encontra.

Nesse sentido, a deficiência pode ser detectada através da observação do crescimento da criança, analisando sua capacidade de aprender, pensar, resolver problemas (desenvolvimento intelectual) e também através de sua autonomia e independência na sociedade (desenvolvimento adaptativo). Ela geralmente apresenta atraso no desenvolvimento neuro-psicomotor (demora a firmar a cabeça, sentar, andar, falar) e dificuldades no aprendizado (pouca compreensão de normas e ordens, resistência ao novo, etc.). Muitas vezes, se comporta como se tivesse menos idade do que realmente tem.

Acredita-se que a deficiência intelectual possa ter várias causas, entre as quais se encontram, segundo Gorgatti e Fernandes (2005), as genéticas, as externas aos indivíduos, os fatores pré-natais, os fatores peri-natais e os fatores pós-natais.

As causas genéticas remetem-se a transmissão hereditária, quando um dos pais possui em seu código genético, o gene causador da desordem ou apresenta alguma anomalia nos cromossomos. Além disso, há também um conjunto de fatores ambientais que afetam o indivíduo antes, durante e depois do parto, podendo causar D. I.

Nos fatores pré-natais (antes do nascimento), encontram-se aqueles relacionados aos hábitos da gestante: como o uso abusivo de remédios, a má alimentação, o contato direto com venenos, a hipertensão, a diabete, entre outros. Entre os peri-natais estão aqueles ocorridos durante o parto, no nascimento da criança: prematuridade (nascimento antes do tempo), pós-maturidade (demora no nascimento), infecções, e assim por diante.

Os fatores pós-natais são aqueles ocorridos após o nascimento, como: traumas, anóxia (falta de oxigênio), traumatismo craniano originado por acidente, abuso físico, privação de afeto e estímulo, infecções do sistema nervoso central e periférico (meningites, encefalites, sarampo), convulsões frequentes sem controle médico, entre tantos outros. No entanto, nem

sempre há uma única e específica causa. Vários fatores podem estar associados, ocasionando a mesma.

Em alguns casos, não se pode evitar que ela aconteça, mas para tentar preveni-la, podem ser observados alguns aspectos, como: evitar o casamento consanguíneo; planejar a vinda dos filhos, evitando tê-los antes dos 20 anos e depois dos 40 anos; fazer ao menos duas consultas no Pré-Natal; em hipótese alguma tentar abortar sem os cuidados básicos, ter uma boa alimentação durante a gravidez; procurar evitar situações de estresse, entre outros.

Tem-se consciência de que, apesar do deficiente ter algumas de suas funções comprometidas, isso não o torna, em nenhum momento, incapaz. Muito pelo contrário, na medida do possível, dentro de suas capacidades, ele tem muitas habilidades e pode se desenvolver, demonstrando significativos avanços.

2. 2 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO NA CRIANÇA COM D. I.

No aspecto cognitivo, geralmente a pessoa com Deficiência Intelectual tem dificuldade para aprender, entender e realizar atividades que são comuns para as demais, sendo que demora para assimilar novos conhecimentos (especialmente quando se trata de conteúdos e conceitos abstratos, ou que dela exigem maior memorização). Como se desenvolve mais lentamente, esse fato geralmente acaba causando um sentimento de incompetência e de fracasso.

E é quando a criança inicia sua trajetória escolar que as implicações da D.I. tornam-se mais relevantes. Isso acontece porque é na escola que se dá a aquisição de conhecimentos propriamente dita, ou seja, nesse espaço ela é instruída de forma mais direta. No entanto, o deficiente tem uma maneira própria de lidar com o saber, que nem sempre condiz com o que a escola regular prioriza. Nesse sentido, Vygotsky (2003) ressalta que o aprendizado escolar é um momento determinante para o desenvolvimento da criança.

Sabe-se que o deficiente intelectual tem dificuldade de construir conhecimentos como os demais, assim como também de demonstrar sua capacidade cognitiva e que por isso o seu processo de aprendizagem é mais lento, exigindo um maior tempo. Mas, conforme os PCN's (1999), embora os estudantes não tenham a mesma bagagem, todos têm capacidades, interesses, ritmos, motivações e experiências diferentes, que mediatizam seu processo de aprendizagem, fazendo com que cada um seja único e diferente.

Para Vygotsky (1999), o processo de aquisição do conhecimento acontece em dois níveis: o nível de desenvolvimento real (o que a criança já é capaz de realizar sozinha, sem

interferência do outro) e o nível de desenvolvimento potencial (aquilo que ela faz com o auxílio de outra pessoa). E na criança com D. I. há uma ruptura nesses níveis, pois ela não consegue captar e nem estabelecer com rapidez as relações entre uma e outra informação. É muito difícil para a mesma distinguir entre o que é real e o que é imaginário.

Moreira e Ostermann (1999), baseados em Ausebel, complementam essa ideia, afirmando que o conhecimento já adquirido pelo estudante, é o que forma a sua estrutura cognitiva. E a aprendizagem implica justamente em modificar essa estrutura, pois novas ideias são retidas e apreendidas na medida em que se encontram com aquilo que já se sabe. Então, um saber só ganha sentido quando a nova informação se fundamenta em conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. E assim, pode-se dar sentido para as informações.

É a interação entre o que sabe e o que se está conhecendo que torna a aprendizagem significativa. E como no deficiente intelectual esse processo é mais lento, faz-se necessário partir do conhecimento que ele já possui, despertando e aprimorando aquilo que sabe, ajudando-o a evoluir e orientando o seu desenvolvimento em uma determinada direção. Conforme Vygotsky, “não uma direção de mão única, mas que contemple possibilidades de construção, desconstrução e reconstrução tal como ocorre na arte, mas sempre em interação social” (2003, p.201).

Coll, Marchesi e Palacios (2004), afirmam que o processo de identificação das necessidades educacionais especiais do educando deve contemplar tanto o próprio indivíduo, quanto o contexto em que está inserido. O estudo não deve centrar-se apenas na criança, mas em todo o meio em que vive, o relacionamento com seus familiares, sua residência, seus amigos, seus colegas, entre outros aspectos.

Confirmando esse posicionamento, de acordo com Ausebel, Novak e Hanesiam (1980), o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Segundo esses autores, para que o estudante possa aprender, é necessário considerar aquilo que ele já conhece, domina, ou seja, o seu conhecimento prévio. Por isso, é fundamental que os educadores criem situações didáticas com a finalidade de descobrir esses saberes anteriormente adquiridos.

Ainda assim, para que um conhecimento realmente possa se tornar relevante, devem ser observadas algumas condições. Conforme Pelizzari (2001), o estudante precisa ter pré-disposição para aprender, pois se quiser apenas memorizar o conteúdo, aprendizagem se tornará mecânica; além disso, o material a ser aprendido tem que estar de acordo com a faixa etária e os interesses do sujeito.

Ausebel, citado por Moreira e Masini (1982), propõe duas possíveis formas de nortear a maneira com que os conceitos são apresentados em aula: através da diferenciação progressiva e da reconciliação integrativa. O primeiro termo, diferenciação progressiva, traz presente a ideia de que o conteúdo a ser apresentado deve ser planejado de maneira que os conceitos mais gerais da disciplina sejam trabalhados primeiramente, para que, posteriormente, sejam introduzidos os conceitos mais específicos.

Já a reconciliação integrativa, aborda a questão de que a escolha do material a ser apresentado ao estudante deve ser feita de forma que permita exploração de relações entre ideias, apontando semelhanças e diferenças entre as concepções. Os recursos utilizados devem ser muito bem pensados, analisados e aplicados de maneira que contribuam para o processo de aquisição do conhecimento.

Para Vygotsky (1999), a aprendizagem, quando adequadamente organizada, resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Ou seja, com um bom planejamento, com metas e objetivos claramente definidos, escolha apropriada dos conteúdos e maneiras diversificadas de trabalhá-los, é que, na medida do possível, a criança com D. I. poderá se desenvolver.

Para Moreira e Candau, “uma educação de qualidade, requer a seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e sua crítica” (2008, p.21).

Não há uma metodologia específica ou uma “receita pronta” para trabalhar com crianças com deficiência intelectual. Alguns aprendem de um jeito mais fácil, outros demoram mais, alguns aprendem lendo, outros vendo e outros ainda escrevendo ou ouvindo, mas de uma maneira ou de outra, adquirem novos conhecimentos e saberes.

Entretanto, conforme Mazzota (1987) é preciso ter clareza que a educação tem como princípio fundamental a capacidade de crescimento do ser humano, que é ilimitada quanto a qualquer tentativa de previsão, ou seja, não se pode, antecipadamente, indicar com precisão as possibilidades de cada um. Não há como saber e nem como prever até onde e de que maneira o estudante irá aprender de maneira significativa.

Dependendo do grau de comprometimento da deficiência, a criança tem plena capacidade de acompanhar as demais, no entanto, dependendo do caso, as limitações são maiores. Assim, cabe ao educador e a escola, conhecerem o seu educando, para poderem avaliar suas potencialidades e suas dificuldades.

2.3 POSSIBILIDADES E ALTERNATIVAS, RECURSOS FINANCEIROS E PEDAGÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM REALMENTE SIGNIFICATIVA

É essencial que a escola busque soluções imediatas e eficazes, adaptando currículos, atividades, avaliação, enfim, reformulando alguns conceitos para que os estudantes com deficiência consigam ter um aprendizado significativo, que auxilie em sua vida pessoal e, na medida do possível, em seu crescimento e desenvolvimento integral.

De Carlo, com base em Vygotsky, aponta que a escola:

[...] deve dirigir seus esforços à criação positiva de formas de trabalho que levem o sujeito a vencer as dificuldades criadas pela deficiência. [...] suas metas não devem ser distintas daquelas do ensino comum, já que no desenvolvimento de pessoas com deficiência atuam as mesmas leis gerais [...] Elas devem ser educadas com metas semelhantes às propostas para as pessoas ditas normais, relacionando-se estreitamente com sua comunidade para alcançar uma efetiva inserção cultural (2001, p.77-78).

Na concepção inclusiva, a adaptação ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio estudante. Mas não se pode esquecer de que o processo ensino-aprendizagem é um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos, sem exceção, um mesmo conhecimento. Ao invés de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças.

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (Resolução CNE/CEB Nº2, 2001).

Mantoan (1996) vê a inclusão como uma forma de inovação e reinvenção da escola, pois não prevê a utilização de métodos e técnicas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência, mas sim práticas escolares que permitam ao sujeito aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos de que é capaz de produzir, segundo suas possibilidades.

O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não é aquele que ministra um “ensino diversificado” para alguns, mas aquele que prepara atividades diversas para todos (com ou sem deficiência) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. Essas boas condições

de ensino não dispensam um bom planejamento de trabalho, seja ele, anual, mensal, quinzenal, ou até mesmo, diário.

Moreira e Masini (1982), citando Ausubel, argumentam que o principal entrave da aprendizagem consiste na seleção de um grupo organizado de conhecimentos e na estabilização de idéias inter-relacionadas que constituem a estrutura da disciplina. Desta forma, um dos maiores trabalhos do professor consiste, então, em auxiliar o estudante a assimilar a estrutura das disciplinas e a reorganizar sua própria estrutura cognitiva, mediante a aquisição de novos significados que podem gerar conceitos e princípios.

Assim, devem ser repensadas:

[...] as condições e as oportunidades que, na escola, permitem aos sujeitos superarem obstáculos pessoais, subjetivos, relacionais e sociais no seu processo de aprender. São sujeitos que deveriam ser pensados nas muitas possibilidades que tem para aprender e se desenvolver e, assim, também, para participar da vida social de forma mais efetiva. Isso significa desobstruir os acessos e desenvolver estratégias para que o conhecimento produzido seja colocado de forma acessível a qualquer um que seja (MARTÍNEZ; TACCA, 2011, p.8-9).

Nesse sentido, faz-se necessário que a escola tenha uma boa infraestrutura, tanto com relação aos aspectos estruturais quanto ao seu corpo docente. É primordial que além do espaço físico da sala de aula, também haja laboratórios, bibliotecas, e uma área específica destinada ao lazer e à brincadeira. Para isso, devem ser disponibilizados recursos financeiros e materiais pedagógicos adequados para atenuar as necessidades do contexto.

Essa reivindicação por recursos não é baseada única e exclusivamente em decorrência da escola possuir um estudante com deficiência, mas sim, da demanda geral. Não há como cobrar o uso de materiais concretos, se não houver materiais; a utilização de jogos, se não houver jogos e assim por diante. Até mesmo porque dependendo do grau de deficiência da criança, terão que ser feitas adaptações e readaptações e isso implica verbas, custeios e financiamentos, pois o que a mesma precisa é de um ambiente favorável ao aprendizado, que ofereça todas as possibilidades de crescimento.

Com relação a equipe docente, o professor deve disponibilizar a todos um mesmo conteúdo sem diferenciar o ensino para os estudantes que possuem algum tipo de deficiência. O que mudará, será a maneira como apresentará e trabalhará este tema, as estratégias que utilizará, mas não o assunto em si.

Parte-se do princípio que o educador precisará repensar a sua própria prática ao ter uma criança com D.I. em sua sala de aula. E isso exige formação, capacitação, preparação e muito estudo. Seu trabalho deverá ser baseado na ludicidade, na utilização de materiais

concretos, jogos, atividades e brincadeiras que tenham significado para o estudante. Ainda que isso implique em modificar currículos, métodos e avaliações.

De acordo com Vygotsky (2003), a arte de brincar pode ajudar a criança com necessidades educativas especiais a desenvolver-se; a comunicar-se não só com os que a rodeiam, mas consigo mesma; pois o aprendizado é uma ação humana inerente a cada sujeito e, se aprender é uma ação individual; ensinar, pelo contrário, é um ato coletivo, no qual se espera que o professor disponibilize a todos, sem exceção, um mesmo conhecimento.

O planejamento do educador deve contemplar aspectos que tragam presentes o desenvolvimento da coordenação motora, das habilidades visuais e auditivas, da psicomotricidade, da lateralidade, do raciocínio criativo, da imaginação, da socialização, entre outros. Deve-se proporcionar ao estudante, primeiramente, as noções básicas de tempo, espaço e forma, para só então, posteriormente, motivá-lo a buscar novos conhecimentos.

Questões como a autoestima, o autocuidado, a vida social, as relações entre as pessoas, as regras, os direitos e os deveres devem ser constantemente trabalhadas, para que a criança possa se desenvolver da forma mais natural possível. As atividades precisam ser dinâmicas, criativas, prazerosas e essencialmente, lúdicas. O estudante precisa ser motivado, desafiado e incentivado para que possa avançar.

Nesse sentido, o professor, responsável direto pela mediação de conhecimentos, precisa estar disposto a fazer mudanças, mesmo que essas não apresentem resultados imediatos. É preciso que se vá além do que é exigido pelo currículo, pois a teoria precisa estar relacionada com a realidade do educando podendo ser utilizada em sua vivência diária. Faz necessário ter consciência que independentemente da faixa etária, do grau de inteligência, da deficiência, ou qualquer outra questão, todo ser humano, quer e pode aprender.

Com relação à avaliação dos estudantes, ela deve visar os avanços no entendimento dos conteúdos curriculares durante todo o processo educacional.

Nesta forma de ver o processo pedagógico, a avaliação não figura ao final, mas está justaposta aos próprios objetivos, formando um par dialético com eles. São os objetivos que dão base para a avaliação. Os conteúdos e o nível de domínio destes, projetados pelos objetivos, permitem extrair as situações que possibilitarão ao aluno demonstrar seu desenvolvimento em uma situação de avaliação. Na verdade, os objetivos e a avaliação orientam todo o processo que segue (FREITAS, 2009, p.15).

O ano letivo deve contemplar um tempo para planejar, outro para executar, outro para avaliar e socializar os conhecimentos aprendidos coletivamente e individualmente, onde o estudante com deficiência participa igualmente de todos esses momentos. Ele irá assimilar o

conhecimento de acordo com suas possibilidades e é baseado nessas aprendizagens que deverá ser avaliado.

É fundamental nesse processo, que o educador considere “o todo” e não conhecimentos fragmentados, que leve em conta o caráter multidisciplinar do processo, que considere todos os aspectos que auxiliam ou prejudicam o processo de ensino e isso vale tanto para recursos pedagógicos e financeiros, quanto didáticos.

Ainda,

[...] Democratizar o ensino é ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber escolar; é ajudá-los na formação de sua personalidade social, na sua organização enquanto coletividade. Trata-se enfim, de proporcionar-lhes o saber e o saber-fazer críticos como pré-condição para sua participação em outras instâncias da vida social, inclusive para melhoria de suas condições de vida (LIBÂNEO, 1984, p.12).

No aspecto social, mais do que aprender conteúdos, é fundamental que a criança consiga criar vínculos afetivos, estabelecendo relações de troca e se socializando, para que possa ter uma vida mais independente e autônoma.

[...] a educação tem importante papel no próprio processo de humanização do homem e de transformação social, embora não se preconize que, sozinha, a educação possa transformar a sociedade. Apontando para as possibilidades da educação, a teoria educacional visa à formação do homem integral, ao desenvolvimento de suas potencialidades, para torná-lo sujeito de sua própria história e não de objeto dela (GADOTTI, 1995, p.18).

Bossa afirma que:

A aprendizagem, afinal, é responsável pela inserção da pessoa no mundo da cultura. Mediante a aprendizagem, o indivíduo se incorpora ao mundo cultural, com uma participação ativa, ao se apropriar de conhecimentos e técnicas, construindo em sua interioridade um universo de representações simbólicas (2007, p.31).

Segundo Mantoan (1996), o processo de inclusão exige da escola novas metodologias de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma modificação 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. Sendo assim, torna-se preciso valorizar e respeitar os diferentes saberes dos alunos, mostrando-lhes que não há uma única verdade e que há diferentes maneiras de se interpretar e se ver uma mesma coisa.

Faz-se necessário ter clareza nos posicionamentos: ou se busca uma educação que considere as diferenças e as respeite, ou uma educação que desconsidera e exclui as pessoas. Afinal, pode-se escolher entre ser transformador ou mero transmissor da cultura predominante no atual sistema educacional.

Uma sociedade de desiguais, excludente, dificilmente demandará uma escola universalizada com real acesso de todos a todos os conteúdos. É uma luta difícil, mas necessária. Entretanto, esta luta começa no dia-a-dia de cada um de nós, no nosso pequeno mundo do trabalho cotidiano. Além de perguntarmos, hoje, como mudaremos esta sociedade, é necessário que nos questionemos sobre o que podemos fazer na nossa prática escolar diária, agora. Ser um profissional comprometido significa agir, concreta e cotidianamente, em pequenos espaços como o da sala de aula, pela melhoria do aprendizado dos estudantes. Não se deve ignorar que a sala de aula é um espaço de atuação tão importante quanto outros espaços de luta por melhores condições de vida (FREITAS, 2009, p.21).

Por isso, torna-se preciso repensar e ressignificar a própria prática; rever e modificar conceitos; buscar aprimorar e aprofundar saberes; criar situações de troca, de compartilhamento e de socialização; visando sempre a interação com o educando. Ainda, é preciso diálogo, respeito, cumplicidade, afetividade, sensibilidade, estímulo e pré-disposição para aceitar o novo, para compreender que o conhecimento torna-se mais significativo e proveitoso quando construído em conjunto, através da medição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como qualquer outra, a criança com deficiência intelectual também possui capacidades, desejos, medos e até mesmo limitações. O fato de ter uma deficiência não a torna inválida, muito pelo contrário, há várias que se destacam pelas habilidades que desenvolvem. Pianistas, bailarinas, atletas, pintores, atores... Elas superam as expectativas e mostram que podem ultrapassar os obstáculos.

A escola tem papel fundamental nesse desenvolvimento de competências, pois é ela que deve ser a principal estimuladora e incentivadora. Professores, pais e até mesmo colegas precisam apoiar de forma incondicional os deficientes para que eles possam acompanhar o processo ensino-aprendizagem da maneira mais natural possível.

É necessário ressaltar que, embora necessitem de alguns atendimentos diferenciados, devem tentar levar uma “vida normal”, frequentando os mesmos locais e realizando as mesmas atividades que os demais. As adaptações necessárias para o seu bem-estar físico e social devem ser feitas de forma tranquila, sem causar constrangimentos.

Na educação, as transformações tornam-se existenciais, pois se baseiam nas mudanças de metodologia e na necessária modificação dos currículos e dos conteúdos de ensino. Cabe a escola, portanto, selecionar, avaliar e aproveitar o conhecimento de maneira útil, preocupando-se em ensinar o que realmente importa para os educandos, aquilo que os mesmos possam utilizar para resolver situações problemáticas e construir soluções criativas.

Por acompanhar o ser humano durante toda a sua existência, a educação é a grande responsável pelas transformações individuais, sociais, políticas, econômicas e culturais, interferindo assim direta ou indiretamente na formação dos indivíduos. Embora o processo educativo possa acontecer em qualquer ambiente, sabe-se que a escola é a instituição de ensino voltada especificamente para a instrução de conhecimentos e a formação de valores.

Acredita-se que através de momentos prazerosos e lúdicos, em que haja diálogo, compartilhamento de ideias e troca de saberes é possível construir uma educação que permaneça. Para isso é preciso respeito entre educando e educador, autonomia, flexibilidade, solidariedade, criticidade e trabalho em equipe. A educação deve ser contestadora, superadora de limites e instigadora na busca pelo novo, pelo desconhecido.

Nesse sentido, deve-se buscar um processo de ensino-aprendizagem que contemple as diferentes necessidades, expectativas e desejos de cada ser. Um ensino que possibilite avanços, mas também, que respeite as dificuldades e as limitações dos estudantes. Um conhecimento que seja permeado por valores, pela troca e não pela mera transmissão, treinamento ou memorização. Enfim, almeja-se uma educação voltada para o bem comum, que permita a todos imaginar, sonhar e acima de tudo, fazer acontecer.

REFERÊNCIAS:

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (AAMR). **Retardo mental:** definição, classificação e sistemas de apoio. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AUSUBEL, David Paul, NOVAK, Joseph e HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BOSSA, Nadia. **A psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's):** adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil:** estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/doc/eduinf_esp_ref.doc. Acesso em: 11 de outubro de 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB N°.2/01.** Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2b.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2012.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSTA, Gisele Maria Tonin da; BELUZZO, Francisca Maria. **Metodologia Científica:** normas para trabalhos Científicos – Faculdade IDEAU. Getúlio Vargas: IDEAU, 2008.

DE CARLO, M.R.P. **Se essa casa fosse nossa:** Instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus, 2001.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; CARNEIRO, Maria Joyce Maia Costa. **A gestão participativa e o projeto político-pedagógico:** um exercício de autonomia. RBP AE, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1/2, jan. /dez. 2005. p.136-152.

FONSECA, V. **Educação Especial:** programa de estimulação precoce. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos de (et al). **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1995.

GORGATTI, M. G.; FERNANDES, R. **Atividade Física para deficientes.** São Paulo: Manole, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1984.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar:** O que é? Por que? Como Fazer?. São Paulo. Moderna, 2003.

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

MAZZOTA, M. J. S. **Educação escolar:** comum ou especial. São Paulo: Pioneira, 1987.

MARTÍNEZ; A. M.; TACCA, M. C. (Orgs). **Possibilidades de Aprendizagem:** ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. São Paulo: Editora Alínea (2011).

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: MEC/SEB, 2008.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S., **Aprendizagem Significativa :** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MOREIRA, M. A., OSTERMANN, F. **Teorias Construtivistas.** Textos de apoio ao professor de Física. Porto Alegre: Instituto de Física: UFRGS, 1999.

PELIZZARI, Adriana (et al). **Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel.** Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002. Disponível em: http://www.bomjesus.br/publicacoes/pdf/revista_PEC/teoria_da_aprendizagem.pdf. Acesso em: 30 de setembro de 2012.

VYGOSTKI. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.