

Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual

Dáisy Cléia Oliveira dos Santos

Psicóloga e mestre em Processos Clínicos e Psicopatológicos pela Universidade Católica de Goiás (UCG). Universidade Federal de Goiás

RESUMO

Quando o assunto é o ensino escolar dos alunos com deficiência intelectual, não é raro o questionamento sobre o modo de trabalhar com tais alunos. Para tanto, este artigo procura apresentar uma descrição e uma compreensão acerca das características da deficiência intelectual em relação ao quadro principal de prejuízo cognitivo (as funções intelectuais) e adaptativo (as funções sociais, emocionais e práticas), para, então, definir as possibilidades da prática pedagógica no contexto escolar. O estudo foi construído a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre a área da deficiência intelectual, dos transtornos da aprendizagem e do desenvolvimento, da inclusão escolar e do ensino especializado. Embora a deficiência intelectual seja um desafio no ensino escolar em face de seu objetivo curricular, tanto na sala de aula comum quanto no atendimento educacional especializado, é possível estabelecer um contexto pedagógico prolífico tendo em vista os objetivos educacionais de desenvolvimento pessoal e formação acadêmico-profissional, cultural e cidadã. Portanto, fato é que a didática no ensino do aluno com deficiência intelectual precisa ser específica não só em relação às peculiaridades do quadro da deficiência, como também em relação à individualidade de cada sujeito. De qualquer modo, mesmo que a deficiência intelectual não permita sua reversão completa, uma vez que consiste em um desenvolvimento neurológico deficitário, avanços escolares são possíveis.

Palavras-chave: Deficiência intelectual - Deficiência mental - Educação especializada - Inclusão.

A educação escolar é mais do que um processo e um contexto para a promoção da aprendizagem de conteúdos técnico-teóricos, devendo também promover a convivência humana. Das interações próprias ao contexto escolar, acaba sendo evidenciada a diversidade humana, uma vez que tais interações fazem emergir a singularidade de cada sujeito e a necessidade de práticas de ensino e de interação que sejam tanto pluralizadas como individuais. Tal aspecto, além de ser fascinante por desvelar a especificidade humana, torna a educação escolar um desafio perante a promoção integral do desenvolvimento e da formação do aluno, considerando sua singularidade.

A educação inclusiva assumiu fortemente essa responsabilidade de abarcar métodos e reflexões que possam garantir a todo e qualquer aluno o direito à educação formal (escolar). Com o aluno que possui deficiência intelectual não é diferente, mesmo que

as características próprias desse quadro impeçam a aquisição suficiente dos conteúdos propostos pelos programas curriculares. A pessoa com deficiência intelectual possui condições estruturais e funcionais que comprometem a adaptação ao ambiente e a ampla aquisição de informações. Nesse caso, o processo de ensino-aprendizagem tradicional das escolas passa a ser insuficiente para a promoção educacional do aluno, de modo que estratégias especializadas se fazem altamente necessárias (BATISTA; ENUMO, 2004; BRASIL, 2006, 2007, 2010; MANTOAN, 2006; RIBEIRO, 2009; SÁNCHEZ, 2005; SASSAKI, 2005).

Uma limitação, seja ela estrutural ou funcional, não elimina a possibilidade de aprendizagens e de adaptações ao meio. Como aponta Banaco (1997), as potencialidades humanas não podem ser tomadas como cristalizadas (ou fixas), uma vez considerado o poder da influência externa na determinação do comportamento. Em face da possibilidade da aquisição de competências, torna-se importante a elaboração de definições claras referentes aos quadros específicos das dificuldades, para que estratégias de ação especializadas potencializem a aprendizagem. Nessa perspectiva, o presente estudo buscou elencar o máximo possível de informações que definem a deficiência intelectual - em seus âmbitos cognitivo, comportamental, emocional e social - , a fim de traçar direcionamentos pedagógicos que promovam a efetiva educação escolar.

A apresentação de uma síntese bibliográfica de um tema tão específico como a caracterização da deficiência intelectual, por si só, já é importante, bem como sua associação a práticas educacionais que viabilizem ações efetivas e evitem ações com forte potencial de prejuízo ou com efeitos insuficientes. A título de exemplo da importância de uma pesquisa bibliográfica, toma-se o desenvolvimento das atualizações semânticas, como no caso da terminologia da *deficiência intelectual*, que excluiu o uso do termo *deficiência mental* com o propósito de evidenciar o déficit no nível cognitivo e minimizar a associação errônea com as doenças mentais (SASSAKI, 2005). Assim, com este estudo, pretendeu-se detalhar aspectos da deficiência intelectual que influenciam os processos de desenvolvimento e aprendizagem no contexto escolar, via descrições técnicas, teóricas, científicas e reflexivas. Além disso, visou-se propor sugestões teóricas, técnicas e críticas (análises reflexivas) que possam potencializar o trabalho educacional geral junto ao aluno com deficiência intelectual.

A caracterização da deficiência intelectual

A terminologia da área dos transtornos da aprendizagem e do desenvolvimento define *deficiência* como uma condição resultante de um impedimento, ou seja, como uma limitação em algum nível que compromete determinados desempenhos (OMS, 1995; AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1995; SASSAKI, 2005). Assim, *deficiência* corresponde a uma habilidade em déficit, uma perda ou uma anormalidade (no sentido estrutural, estatístico, e não cultural, como nas noções pejorativas de *bom* e *ruim*). A deficiência intelectual é um tipo singular de deficiência, com suas características e distinções em relação às demais deficiências; por isso não se fala em pessoas com *deficiências intelectuais*, mas em pessoas com *deficiência intelectual*.

Quanto a essas peculiaridades terminológicas, ainda, faz-se necessária a distinção relativa à substituição do ultrapassado termo *deficiência mental* para o atual *deficiência intelectual*. O termo *deficiência mental* gera confusão com a doença mental, sendo que esta consiste em um transtorno do tipo psicopatológico. Segundo Sasaki (2005), cada vez mais se tem firmado a rejeição pelo termo *mental* em

comparação ao termo *intelectual*, tal como estabelecem a Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde, na *Declaração de Montreal sobre deficiência intelectual*, de outubro de 2004.

De acordo com a CID-10 (OMS, 1995), a *Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionadas à saúde*, dos tipos diagnósticos em F70-F79, a deficiência intelectual corresponde a um desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizada, essencialmente, por um comprometimento das faculdades que determinam o nível global de inteligência, ou seja, das funções cognitivas. As funções cognitivas correspondem à capacidade de aprender e compreender, sendo funções superiores que se estabelecem a partir do sistema nervoso central. Elas englobam as capacidades de linguagem, aquisição da informação, percepção, memória, raciocínio, pensamento etc., as quais permitem a realização de tarefas como leitura, escrita, cálculos, conceptualização, sequência de movimentos, dentre outras (MALLOY-DINIZ et al., 2010).

Assim, a característica fundamental da deficiência intelectual é o significativo prejuízo cognitivo. Além disso, a Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD, 2011) define deficiência intelectual como um funcionamento intelectual (QI) inferior à média, havendo limitações significativas das competências práticas, sociais e emocionais, além de limitações adaptativas em pelo menos duas das seguintes habilidades: comunicação, autocuidado, vida no lar, interação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, autodeterminação, funções acadêmicas, lazer e trabalho. Outro critério para sua identificação é a manifestação antes dos 18 anos de idade.

A deficiência intelectual não significa, necessariamente, uma incapacidade, já que esta se refere à impossibilidade, mesmo que momentânea, de atuação específica (AAIDD, 2011; OMS, 1995; AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1995). Por exemplo, para a atividade de gerência em determinada empresa, uma pessoa cadeirante tem condição de executar suas tarefas laborais, diferentemente de uma pessoa depressiva que sequer consegue sair de casa e, assim, encontra-se incapaz. Como evidenciado no exemplo, em deficiência intelectual não se considera a pessoa como incapaz, pois, de pessoa para pessoa, as limitações podem variar quanto à forma e ao grau de comprometimento (OMS, 1995; AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1995; BRASIL, 2010; RIBEIRO, 2009); Assim, as pessoas nesse mesmo sentido, as possibilidades de adaptação e aprendizagem não são extremadas, mas justificadas pela peculiaridade de cada sujeito. com deficiência intelectual possuem tantas diferenças entre si como todos os demais. Nesse sentido, considera-se que a deficiência intelectual pode até ser estrutural, mas não deve ser construída - ainda mais pela falta de estimulação adequada, pois, por mais severo que seja o comprometimento, a capacidade de aprender é intrínseca.

Analogamente à mudança semântica de deficiência mental para deficiência intelectual, as noções de incapacidade e anormalidade, que advêm do modelo médico, refletem uma sintomatologia fixa. Contudo, a determinação de incapacidade do sujeito dependerá da impossibilidade a que essa incapacidade se refere, sendo ela uma condição e, portanto, passível de alteração.

Como o ambiente é dinâmico e o ser humano possui potencial de adaptação e mudança, o desenvolvimento humano pode variar. O enfoque educacional e de aprendizagem transpõe o modelo médico para uma ênfase na funcionalidade (AAIDD, 2011; CASTRO; ALMEIDA; FERREIRA, 2010; MALLOY-DINIZ et al., 2010; PALANGANA, 2001; VYGOTSKY, 1998). Um ambiente escolar que trabalhe as necessidades de cada aluno tem potencial para superar dificuldades, ou ao menos para amenizá-las. Na deficiência intelectual, mesmo que um maior desenvolvimento

e uma maior evolução sejam possíveis, a completa reversão do quadro não o é (AAIDD, 2011; AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1995; FLETCHER et al., 2009; MALLOY-DINIZ et al., 2010).

Vale destacar, ainda, que o quadro da deficiência intelectual é fundamentalmente marcado por uma inteligência geral comprometida, ou seja, o prejuízo cognitivo é a principal característica diagnóstica, correspondendo a: restrito raciocínio lógico, restrita capacidade de planejamento, solução de problemas deficitária, fraco pensamento abstrato, baixa fluidez da aprendizagem, memorização restrita, baixa coordenação visuoespacial e lateralidade, esquema corporal dificultado, limitada atenção, limitada generalização, prejuízo da capacidade expressiva (principalmente a verbal), deficitária capacidade de percepção, ausência de autodirecionamento etc. Além disso, tal quadro também é marcado por uma restrição e por um comprometimento dos seguintes aspectos: capacidade de responsabilidade, autonomia, observância das regras sociais, iniciativa ocupacional, interdependência, segurança pessoal (presença de ingenuidade), controle emocional (manifestado tanto com agressividade quanto com passividade), desenvolvimento neuropsicomotor, assunção de papéis sociais (heteronomia social), interação interpessoal, autocuidado referente à saúde e higiene, estruturação da experiência (AAIDD, 2011; CASTRO; ALMEIDA; FERREIRA, 2010; AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1995; FLETCHER et al., 2009; MALLOY-DINIZ et al., 2010; SÁNCHEZ, 2008; TAVARES; ALARCÃO, 2005).

Sobre o desenvolvimento da linguagem na deficiência intelectual, merece destaque o fato de ser comum um déficit na produção da linguagem, como problemas com a morfologia e, em decorrência disso, a construção de frases curtas e simples. Devido à limitada capacidade expressiva, ocorrem poucas interações diárias que favoreçam o aperfeiçoamento, o que acaba gerando uma realimentação: como as pessoas não entendem muito bem o relato daquele com deficiência intelectual, então ele acaba por não insistir na fala. Entretanto, a fala é o elemento primordial para o maior desenvolvimento dos demais processos cognitivos (CASTRO; ALMEIDA; FERREIRA, 2010; FLETCHER et al., 2009; MALLOY-DINIZ et al., 2010).

O ensino escolar do aluno com deficiência intelectual

A educação escolar tem por fundamento atender a todos, mesmo quando há necessidade de adaptar a estrutura escolar e as práticas de ensino a cada criança, uma vez que as diferenças humanas são naturais. Seguindo esse princípio, num processo histórico surgiu a educação inclusiva, com o objetivo central de fortalecer, nas instituições escolares, equipes de trabalho que se preocupem em atuar eficazmente perante uma variada gama de situações envolvendo alunos com necessidades educacionais especiais (singulares), de modo que eles, em sua singularidade, tenham a possibilidade de desenvolver tanto suas capacidades cognitivas quanto as sociais. A perspectiva da inclusão escolar não se restringe à superação das dificuldades do aluno ou à socialização, mas tem como proposta favorecer a emancipação intelectual por meio da incorporação de novos conhecimentos, de acordo com a possibilidade de ampliar o que já se conhece e de favorecer o desenvolvimento geral (BATISTA; ENUMO, 2004; BRASIL, 2010; LIMA, 2009; MANTOAN, 2006; SÁNCHEZ, 2005).

Um estudo desenvolvido por Lima (2009) avaliou que, para 63% dos pais de filhos com deficiência intelectual, a aprendizagem e o desenvolvimento são o principal motivo para os filhos estudarem na rede regular de ensino, enquanto 21% tiveram a socialização como motivador. Tal estudo enfatiza a importância que a educação escolar vem tomando em relação ao trabalho junto a alunos com deficiência intelectual, bem como o avanço histórico e técnico da inclusão escolar.

Tendo em vista que o comportamento do indivíduo está intimamente ligado ao processo de aprendizagem, é fundamental que o ensino escolar não privilegie a mera aquisição formal de informações, na qual se adota a estratégia de transmissão ou explicação de conteúdos. O professor deve criar condições para que o aluno não aceite depressa demais as informações sem que estas sejam consistentemente recebidas, assimiladas e aplicadas a alguma situação prática (real), seja via experiência ou associação com situações vivenciadas (BATISTA; ENUMO, 2004; CASTRO; ALMEIDA; FERREIRA, 2010).

Devido ao grau de limitação imposto pela determinação neurológica, mesmo que o professor possa fazer muito no ensino escolar junto a alunos com deficiência intelectual, alguns conteúdos e objetivos educativos específicos serão inatingíveis, inclusive nos casos em que há um nível moderado de limitações. Mais do que destrinchar o conteúdo curricular, deve-se priorizar aquilo que pode ser assimilado pelo aluno, afinal, caso não ocorra a assimilação, não haverá a aquisição (aprendizagem), a memorização e, conseqüentemente, a recuperação e a aplicação (CASTRO; ALMEIDA; FERREIRA, 2010; FLETCHER et al., 2009; MALLOY-DINIZ et al., 2010; SÁNCHEZ, 2008; SMITH; STRICK, 2008; TAVARES; ALARCÃO, 2005).

Mesmo que a apreensão de todo o conteúdo curricular pelo aluno com deficiência intelectual seja significativamente limitada, há a possibilidade de um efetivo desenvolvimento de suas potencialidades, tal como propõe a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394, de 1996) em relação aos objetivos educacionais centrados nos processos formativos e no vínculo com o mundo do trabalho e com a prática social. Desse modo, a partir das considerações de Batista e Enumo (2004), Brasil (2006, 2007, 2010), Castro, Almeida e Ferreira (2010), Fletcher et al. (2009), Malloy-Diniz et al. (2010), Sánchez (2008), Smith e Strick (2008) e Vygotsky (1998), o currículo e o planejamento propostos ao aluno com deficiência intelectual deve gerar experiências em um ambiente:

- em que seja possível definir ou reforçar a identidade do aluno (quem ele é, seu valor pessoal, sua cultura);
- sem discriminações e que promova segurança, relação interpessoal, contingências positivas e bem-estar pessoal;
- que permita a acessibilidade ao ambiente físico e a acessibilidade instrumental (materiais e recursos que minimizem as dificuldades sensoriais e motoras);
- em que, assim como em relação aos demais alunos sem deficiência, as práticas de ensino considerem as fases de desenvolvimento do aluno, as quais podem prolongar-se por um tempo maior;
- com práticas motivadoras, alegres e afirmativas; com estratégias ricas em estimulação e diversificadas quando necessário (por exemplo, recursos audiovisuais, objetos de diferentes materiais, cores e texturas). Vale destacar que as contingências de ensino devem partir de habilidades que o aluno já possui para, então, evoluir gradualmente naquilo que ainda é preciso desenvolver ou adquirir. Desse modo, é possível gerar condições para que o aluno acerte mais do que erre, receba mais reforço imediato e *feedback*. Assim, promove-se a motivação, a autoconfiança e o aumento de comportamentos almejados pelos objetivos escolares;
- com atividades mais tranquilas nos momentos de maior enfoque nos conteúdos curriculares, uma vez que o estado emocional livre de tensão, estresse, medo, irritabilidade e ansiedade pode permitir maior atenção e concentração;

- que utilize momentos - os quais consistirão em minutos - de descanso predefinidos e com duração de tempo necessária de acordo com as particularidades do aluno, de modo a permitir uma maior tranquilidade e, conseqüentemente, uma maior possibilidade de aquisição. Nessa linha estratégica também pode ser utilizado *ocantinho do sossego*, um lugar na escola ou na própria casa do aluno para ele ir sempre que precisar relaxar, e onde pode haver objetos por ele preferidos;
- que, devido ao prejuízo da atenção, utilize de comandos para chamar a atenção do aluno apenas nos momentos em que isso se fizer necessário, evitando a apresentação dos comandos a todo momento;
- em que o professor leve o aluno a pensar e verbalizar sobre aquilo que está sendo transmitido, uma vez que, na deficiência intelectual, o processamento da informação ocorre mais por recepção do que por ativação (ação) - o raciocínio lógico é possível desde que estimulado para tal. Além disso, tal estratégia gera *consciência* perante aquilo que está em aprendizagem;
- que trabalhe a memória associativa, via informações contextualizadas. Logo, o uso de conhecimentos a partir do *concreto* não se restringe à dimensão física;
- em que, mesmo sendo utilizadas estratégias que favoreçam a transferência de um conteúdo para que a compreensão seja consistente e permanente e para que ocorram generalizações, certas repetições (num sentido quantitativo) de um conteúdo deverão ser estabelecidas para que a memorização ocorra; quanto maior é o comprometimento (déficit), maior é a necessidade de repetições. A estimulação adequada/precisa também será necessária em certos momentos para a evocação;
- que estimule a curiosidade e desafie o aluno, a fim de gerar um repertório permanente de iniciativa e exploração ativa;
- que não superestime as potencialidades do aluno, tendo em vista a frequente generalização de um nível muito inferior de dotação intelectual na deficiência intelectual;
- que utilize estratégias para o aperfeiçoamento da capacidade expressiva oral, do repertório verbal e da organização do pensamento, por meio de apresentação de relatos subjetivos, contação de histórias, apresentação de perguntas durante a aula, descrição de imagens, uso de linguagem variadas etc.;
- que selecione conteúdos curriculares mais importantes e passíveis de efetiva compreensão - é a denominada *adaptação curricular*;
- que reconheça interesses que o aluno já possui, a fim de favorecer a valorização, a motivação e o vínculo com o professor, o qual está partilhando de aspectos pessoais do aluno;
- que valorize a prática do brincar, a qual consiste em uma abordagem natural para o desenvolvimento humano, favorece o pensar e o fantasiar - até porque tal clientela apresenta déficit de abstração e contato com a realidade objetiva;
- que utilize recursos frequentes para o incentivo e a evolução da escrita (por exemplo, canetas coloridas, folhas de papel - reduzidas gradativamente de tamanho - , pincéis durante as atividades de pintura etc.). O treino da escrita, ainda, deve ser organizado de tal modo que a atividade seja reconhecida como necessária para a vida diária;

- que estabeleça instruções diretas sobre comportamentos considerados adequados no ambiente escolar e social, possibilitando a aprendizagem de regras comuns para o convívio coletivo (por exemplo, conservação de objetos e do ambiente; silêncio em atividades comuns que o requerem). Algumas evidências sobre problemas de comportamento de crianças que possuem certo tipo de transtorno ou deficiência intelectual indicam a permissividade e até a indiferença de professores e pais em relação aos comportamentos considerados socialmente inadequados (sejam eles de aprendizagem ou psicológicos), o que geralmente ocorre por complacência (BANACO, 1997; SMITH; STRICK, 2008). Nos casos de deficiência intelectual, observa-se *alta* possibilidade e importância do ensino e da aprendizagem de comportamentos socialmente considerados adequados;
- que utilize atividades em blocos para que o aluno siga uma única instrução (aquela própria da atividade em questão), de modo que ele não tenha outros elementos que desviem a atenção e, assim, conclua toda a atividade, possa prosseguir com as demais (tendo em vista que tal aluno demonstra baixa consistência no desenvolvimento das atividades) e receba o reforço imediato;
- que promova não só a minimização das dificuldades, como o desenvolvimento de novas habilidades e o aperfeiçoamento de habilidades positivas que o aluno já possui. Vale destacar que comportamentos desejados (por exemplo, atenção, escrita, leitura, uso dos materiais escolares, participação nas brincadeiras) dos alunos com deficiência intelectual são favorecidos pelo convívio com modelos de comportamentos de alunos sem a deficiência. Esse é um dos principais aspectos que justificam a educação inclusiva, em contraposição ao argumento de ser mais favorável o aprendizado de alunos com deficiência intelectual em salas de ensino especializado (e dedicado a eles) do que em salas de ensino regular;
- que compartilhe decisões e objetivos escolares com a família, inclusive para incentivar a responsabilidade e o envolvimento dos pais em práticas de ensino fora do ambiente escolar. Além disso, é necessário trabalhar com a família as competências almejadas na escola, a fim de reforçar a memorização;
- que apresente comandos de alerta para aquilo que deve ser aprendido. Enquanto alunos sem deficiência aprendem facilmente por observação e imitação, os alunos com deficiência intelectual precisam de direcionamento frequente;
- em que conflitos sejam reconhecidos e resolvidos pacífica e imediatamente, tendo em vista os iniciais sinais de estresse e irritabilidade, uma vez que alguns indivíduos com deficiência intelectual podem apresentar uma marcada impulsividade e um fraco autocontrole emocional. Além disso, tais alunos podem ter maior dificuldade em executar as atividades escolares e a possibilidade de baixa autoestima pode gerar uma maior ocorrência de estresse e sua respectiva manifestação comportamental. A intervenção imediata é importante por não possibilitar a emissão de comportamentos mais extravagantes e desvantajosos em relação ao que é desejado num ambiente escolar e social, bem como por evitar que tais comportamentos sejam reforçados (por exemplo, quando o professor retira o aluno da sala para se acalmar apenas depois de ele ter emitido comportamentos mais drásticos, como jogar objetos, gritar, levantar-se);
- que articule informações fornecidas pelos familiares para, por exemplo, utilizá-las a fim de exemplificar conteúdos curriculares e promover o reconhecimento (valorização) e a motivação;

- que gere no aluno e na família o interesse permanente pela aprendizagem e pelo crescimento pessoal, uma vez que é característica do ser humano a possibilidade da mudança e da vivência de aprendizagens e experiências variadas por toda a vida;
- que leve em conta as características peculiares de cada aluno, já que o quadro da deficiência intelectual pode variar de aspectos e intensidade; além disso, há as particularidades que a personalidade impõe até mesmo no processo de aprendizagem;
- que promova interações sociais, pois o ser humano tem necessidade intrínseca do outro para seu desenvolvimento potencial e como ser relacional e dialógico. As interações interpessoais também são positivas por permitirem que o aluno se reconheça como parte integrante de um grupo, tendo favorecidas sua autoestima e sua afetividade;
- em que, nas atividades coletivas e grupais, o educador atue sistematicamente como mediador a fim de compensar as limitações cognitivas superiores dos alunos com deficiência intelectual;
- que tenha o mínimo possível de alteração nas atividades básicas (disciplinas, atendimento educacional especializado, esportes), obedecendo a horários regulares. Isso não significa, porém, que alterações repentinas da rotina sejam prejudiciais, mas elas devem ser bem dosadas e planejadas, principalmente quando envolverem atividades de conteúdos curriculares, pois as mudanças poderão gerar indesejada ansiedade e insegurança. Castro, Almeida e Ferreira (2010) destacam que, nas aulas e atividades improvisadas, os alunos com deficiência intelectual tendem a ficar alheios às explicações, a causar maior agitação e a demonstrar maiores reações emocionais, colocando também o professor em estado de tensão e angústia;
- que faça uso de tecnologias assistivas (TAs) e tecnologias de informação (TIs) para integrar as estratégias de estimulação dos processos cognitivos. As TAs são recursos, equipamentos e serviços utilizados para ampliar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência e promover maior independência e inclusão (BERSCH, 2008). O uso de jogos favorece o raciocínio lógico, a função psicomotora, a concentração, o seguimento de regras, o levantamento de hipóteses, a curiosidade, os interesses, a noção temporal e o reforço dos acertos por possibilitar um *feedback* rápido do próprio desempenho, estimulando a memória, a capacidade perceptiva, a motivação, a solução de problemas, o seguimento do ritmo próprio na execução da atividade, o reconhecimento e o treino da intencionalidade, a consciência da ação etc.;
- que demande o cumprimento das tarefas a fim de estabelecer o repertório de persistência;
- que integre o desenvolvimento das inteligências múltiplas nas áreas: da comunicação, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésica, interpessoal e intrapessoal;
- que avalie criteriosamente os progressos específicos (por exemplo, leitura, escrita, verbalização, coordenação motora fina) e que tenha um registro deles a fim de que objetivos apropriados sejam progressivamente traçados;
- em que a avaliação seja capaz de demonstrar a evolução progressiva do desenvolvimento; a aquisição dos conteúdos que foram selecionados no planejamento; o desenvolvimento atual; a forma como o aluno se porta e usa recursos nas situações de aprendizagem; o que ele é capaz de fazer mesmo com a

mediação de terceiros; a autonomia; a relação grupal. A avaliação não precisa ser necessariamente escrita, mas pode ser realizada por meio do uso de indicadores de avaliação; além disso, é importante que as potencialidades do aluno sejam comparadas com seus próprios parâmetros, e não com os resultados dos demais alunos da turma.

Considerações sobre o ensino especializado do aluno com deficiência intelectual

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, especifica que o ensino especializado (políticas públicas, serviços de apoio, atendimento educacional especializado etc.) deve ser destinado ao aluno quando houver ao menos um dos seguintes prejuízos: no desenvolvimento cognitivo, na motricidade, na comunicação, na competência socioemocional, na aprendizagem, ou na capacidade adaptativa (BRASIL, 2006).

O ensino especializado junto aos alunos com deficiência intelectual deve envolver benefícios que vão além do acréscimo dos conteúdos curriculares, tendo em vista ganhos educacionais; a maximização do desenvolvimento; a redução do isolamento, do estresse e da frustração que podem ser vivenciados pelo aluno e pela família; a independência e autonomia; a maior produtividade pessoal; e competências permanentes que reduzam futuras necessidades relativas a educação especial, cuidados com a saúde e reabilitação (BRASIL, 2006, 2007, 2010).

Uma importante marca do ensino especializado é o atendimento educacional especializado (AEE), uma abordagem de ensino sustentada legalmente e caracterizada por uma prática de ensino simultânea ao ensino que ocorre na sala de aula comum. No AEE, objetiva-se um aprendizado diferente dos conteúdos curriculares estabelecidos no ensino comum, procurando criar condições para o aluno ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.

A partir da concepção estabelecida em *Atendimento educacional especializado em deficiência mental*, de Batista e Mantoan (2007), o processo de conhecimento deve dar-se na *dimensão subjetiva*. Enquanto o conhecimento acadêmico refere-se à aprendizagem do conteúdo curricular, o AEE trabalha "a forma pela qual o aluno trata todo e qualquer conteúdo que lhe é apresentado e como consegue significá-lo" (p.20). Assim, o AEE do aluno com deficiência intelectual deve priorizar o desenvolvimento de habilidades necessárias a cada momento; tal atendimento não se trata de um período extra de reforço dos conteúdos acadêmicos ensinados na sala de aula comum. A perspectiva é de uma construção particular de conhecimento importante para a vida acadêmica e geral do aluno.

Para desenvolver o AEE, é imprescindível que o professor conheça o aluno e suas particularidades (para além de sua condição cognitiva). Ele então atua de modo a desenvolver competências que ajudem o aluno a ter autonomia intelectual e adaptativa (de convívio na comunidade). O trabalho deve focar as competências deficitárias e o aperfeiçoamento de competências consideradas adequadas (BRASIL, 2007, 2010).

Em face de dificuldades muito individuais, o professor do AEE deve intervir imediata e consistentemente, objetivando não só a rápida aquisição de determinada competência, como também a capacidade funcional (que é mais permanente). Mesmo que os conteúdos do AEE não precisem ser relacionados diretamente com o

ensino da sala de aula comum, é importante a interação entre os professores do AEE e da sala de ensino comum para uma maior efetividade do trabalho de ambos. Por consequência, o professor do ensino regular tem a possibilidade de conhecer mais peculiaridades do aluno, ao passo que o professor do AEE pode ter acesso ao modo como o aluno se comporta na sala de aula comum. Essa relação cooperativa deve ocorrer inclusive com o compartilhamento do plano, o que não significa que este deva ser construído em conjunto (BRASIL, 2010). Ao professor do AEE cabe, ainda,

preparar material específico para uso na sala de recursos; orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular; indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade. (ALVES; GOTTI, 2006, p. 270)

Muitos professores, principalmente do ensino fundamental, alegam não se sentirem preparados e motivados para a docência de grupos tão diversificados como no caso da deficiência intelectual (CARVALHO, 2004; ROSSATO; LEONARDO, 2011). Entretanto, como bem apontado por Dias (2010), tanto o ensino regular em sala de aula comum quanto o AEE do aluno com deficiência intelectual não requerem uma abordagem pedagógica inteiramente nova e diferenciada. Por se tratar de um campo considerado distintivo, costuma-se supor o uso de procedimentos didáticos ditos especiais, o que de certa forma se deve a uma necessidade de caracterizá-los também pela diferença. A ideia de procedimentos didáticos especiais torna complexa a prática pedagógica junto ao aluno com deficiência, sendo que aí estão envolvidos os mesmos processos de aprendizagem - porém, em ritmo e grau inferiores. A inclusão escolar, nesse sentido, tem carecido mais de uma abordagem técnica do que de uma perspectiva reflexiva.

Considerações finais

O constante desenvolvimento e a aprendizagem são possíveis em casos de deficiência intelectual, e a capacidade humana tem como característica intrínseca a possibilidade da mudança. Com práticas de ensino e estimulação próprias a cada limitação e a cada potencialidade do aluno com deficiência intelectual, torna-se possível atingir objetivos escolares fundamentais, o que não significa que o quadro de deficiência intelectual possa ser completamente revertido, dada sua determinação neurológica fundamental. Entretanto, a escolarização é positiva por si só, por constituir-se como processo-chave para a máxima formação humana e social, não podendo ser negada a nenhuma pessoa, mesmo em casos de grave comprometimento funcional e/ou estrutural (como a paralisia cerebral).

A educação na área da deficiência intelectual deve atender às necessidades educacionais especiais sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas. Para tanto, o aluno é inserido numa abordagem educacional que inclui o ensino escolar regular (que ocorre na sala de aula comum) e o ensino especializado (o qual compõe o AEE e se estabelece nas salas multifuncionais). Mesmo que a deficiência intelectual consista em um quadro clínico distintivo, cada necessidade é única e gera a necessidade de tratamento subjetivo.

A princípio, o professor que atuará junto ao aluno com deficiência intelectual não precisará saber tudo sobre a deficiência, não sendo exigida uma habilidade técnica além de sua formação pedagógica. Desse modo, o professor irá atualizando-se e aprendendo conforme cada caso (aluno) específico, uma vez que o aluno com

deficiência intelectual é passível dos mesmos processos de aprendizagem que os alunos sem a deficiência.

As limitações e possibilidades educacionais do aluno com deficiência intelectual não requerem intervenções complexas em relação às práticas pedagógicas comuns, mas exigem do professor uma atuação mais próxima, frequente e particular em relação a cada objetivo escolar e às habilidades envolvidas para que as metas se realizem. Assim, estudos de caso, planejamento individualizado e materiais de apoio são alguns dos elementos importantes para a atuação do professor junto ao aluno com deficiência intelectual, e não diferem dos princípios e das estratégias também utilizados com alunos sem deficiência.

O ensino escolar de alunos com deficiência intelectual ainda é uma problemática de pesquisas e estudos atuais. Entretanto, o professor, tanto do ensino regular como do ensino especializado, não estará tateando no escuro quando o assunto é a deficiência intelectual, pois muitos são os estudos e direcionamentos que evidenciam possibilidades educacionais e pedagógicas (ALVES; GOTTI, 2006; BATISTA; ENUMO, 2004; BERSCH, 2008; BRASIL, 2006, 2007, 2010; CASTRO; ALMEIDA; FERREIRA, 2010; CARVALHO, 2004; DIAS, 2010; FLETCHER et al., 2009; LIMA, 2007; MALLOY-DINIZ et al., 2010; RIBEIRO, 2009; ROSSATO; LEONARDO, 2011; SÁNCHEZ, 2005; SÁNCHEZ, 2008; SMITH; STRICK, 2008). Diante das descrições e definições referentes a essa temática, ao professor é possível certa autonomia via experimentação pedagógica contínua, pois a partir da observação direta (próxima) do aluno são evidentes as necessidades educacionais (sejam elas cognitivas, emocionais, comportamentais ou sociais) e as tentativas progressivas de trabalho.

A angústia sentida em relação ao modo de trabalhar junto a alunos com deficiência intelectual, como destacam Carvalho (2004) e Mantoan (2006), não pode exclusivamente se restringir ao quadro clínico dessa clientela, uma vez que os próprios alunos sem deficiência não conseguem obter uma apreensão de todo o conteúdo curricular, o que ocorre devido a motivos diversos (motivação, história de aprendizagens, condição intrapessoal, saúde, condição social etc.). Além disso, por mais dinâmico que seja o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, o ensino escolar não terá potencial de ação suficiente para promover determinadas mudanças.

Para que o ensino nesses casos seja mais efetivo, deve-se, em suma, criar condições para a atuação ativa do aluno, o uso de situações aplicadas (contextualizadas), o uso de um conteúdo curricular funcional, o trabalho de habilidades positivas e não só a redução das limitações, o desenvolvimento da capacidade de aprender (em contraposição à apreensão quantitativa de conteúdos) etc. Também vale destacar que as intervenções escolares não se restringem aos alunos com deficiência intelectual, mas envolvem os demais alunos, como nas situações em que o professor deverá atuar como mediador tendo em vista a promoção de interações coletivas.

O presente trabalho não teve a pretensão de estabelecer um modelo de intervenção ou critérios para o ensino escolar do aluno com deficiência intelectual. O objetivo foi apenas apontar possibilidades de ação em relação ao quadro geral e comum da deficiência intelectual, além de destacar a importância de estudos que evidenciem dados pormenorizados sobre as características peculiares na deficiência intelectual e recursos técnicos para o ensino escolar efetivo e o bem-estar geral do indivíduo.

Referências

AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Definition of intellectual disability. Disponível em: <http://www.aamr.org/content_100.cfm?navID=21>. Acesso em: 14 ago. 2011. [[Links](#)]

ALVES, Denise de Oliveira; GOTTI, Marlene de Oliveira O. Atendimento educacional especializado: concepção, princípios e aspectos organizacionais. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensaios pedagógicos. Brasília: MEC/SEESP, 2006. p. 267-272. [[Links](#)]

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV-TR). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. [[Links](#)]

BANACO, Roberto (Org.). Sobre comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista. Santo André: ARBytes, 1997. [[Links](#)]

BATISTA, Cristina A. Mota; MANTOAN, Maria T. Eglér. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência mental. Elaboração de Adriana L. Limaverde Gomes et al. Brasília: MEC/SEED/SEESP, 2007. p. 13-42. [[Links](#)]

BATISTA, Marcus Welbi; ENUMO, Sônia R. Fiorim. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. Estudos de Psicologia, Natal, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004. [[Links](#)]

BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. Porto Alegre: Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil [CEDI], 2008. [[Links](#)]

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.294, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. [[Links](#)]

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação infantil - saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento. Elaboração de Rosana Maria Tristão e Ide Borges dos Santos. Brasília: MEC/SEESP, 2006. [[Links](#)]

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência mental. Elaboração de Adriana L. Limaverde Gomes et al. Brasília: MEC/SEED/SEESP, 2007. [[Links](#)]

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Elaboração de Adriana L. Lima Verde Gomes, Jean-Robert Poulin e Rita Vieira de Figueiredo. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFCE, 2010. [[Links](#)]

CARVALHO, Rosita Edler. Dez anos depois da declaração de Salamanca. Relato de experiência. 2004. Disponível em: <cape.edunet.sp.gov.br/textos/eventos/2.doc>. Acesso em: 5 set. 2012. [[Links](#)]

CASTRO, José Carlos V.; ALMEIDA, Maria Josilane M.; FERREIRA, Vanessa Queiroz. Os benefícios das intervenções pedagógicas para o desenvolvimento cognitivo do estudante com déficit intelectual. Anais das Jornadas de Pós-Graduação da Faculdade Integrada Brasil Amazônia - FIBRA, Belém, n. 3, p. 21-33, set. 2010. [[Links](#)]

DIAS, Marília Costa. Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. [[Links](#)]

FLETCHER, Jack M. et al. Transtornos de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2009. [[Links](#)]

LIMA, Solange Rodovalho. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. [[Links](#)]

LIMA, Telma C. Sasso de; MIOLO, Regina C. Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. [[Links](#)]

MALLOY-DINIZ, Leandro F. et al. Avaliação neuropsicológica. Porto Alegre: Artmed, 2010. [[Links](#)]

MANTOAN, Maria T. Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006. [[Links](#)]

OMS - Organização Mundial da Saúde. Classificação de transtornos mentais e de comportamento (CID-10). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. [[Links](#)]

PALANGANA, Isilda Campaner. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social. São Paulo: Summus, 2001. [[Links](#)]

RIBEIRO, Sara C. Martins. Inclusão social dos jovens com deficiência mental: o papel da formação profissional. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, 2009. [[Links](#)]

ROSSATO, Solange P. Marques; LEONARDO, Nilza S. Tessaro. A deficiência intelectual na concepção de educadores da educação especial: contribuições da psicologia histórico cultural. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, n. 1, p. 71-86, jan./abr. 2011. [[Links](#)]

SÁNCHEZ, Jesus-Nicasio Garcia. Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2008. [[Links](#)]

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, p. 7-18, out. 2005. [[Links](#)]

SASSAKI, Romeu Kazumi. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? doença ou transtorno mental? Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano IX, n. 43, p. 9-10, mar./abr. 2005. [[Links](#)]

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2008. [[Links](#)]

TAVARES, José; ALARCÃO, Isabel. Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Coimbra: Almedina, 2005. [[Links](#)]

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998. [[Links](#)]



Endereço
Dáísy Cléia Oliveira dos Santos

para

correpondência: