

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ELIZA PHILIPP BARREIROS DE BARROS

**O TRABALHO EDUCATIVO COM ALUNOS
PORTADORES DE DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL**



Rio Claro
2015

ELIZA PHILIPP BARREIROS DE BARROS

**O TRABALHO EDUCATIVO COM ALUNOS PORTADORES DE
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.**

Orientadora: Prof. Dra. Andréia Osti

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Rio Claro
2015

371.9
B277t Barros, Eliza Philipp Barreiros de
 O trabalho educativo com alunos portadores de deficiência intelectual
 / Eliza Philipp Barreiros de Barros. - Rio Claro, 2015
 43 f. : il., gráfs.

 Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) -
 Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
 Orientador: Andréia Osti

 1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Deficiência
 intelectual. 4. Aprendizagem. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

AGRADECIMENTOS:

Se por ventura algum louco me perguntar de onde vem o conteúdo da minha bagagem, serei ousada o bastante pra dizer: minha bagagem vem de cada doce e amarga etapa da minha trajetória.

De todas as horas dessa vida louca, a melhor hora, é a hora de falar, bem ou mal, de nós: aquilo que mais conhecemos, e sabemos nada a respeito ao mesmo tempo, por isso, aqui vou eu...

Cheguei finalmente à conclusão de um sonho, e essa, meu caro, é a mais bela parte de mim: sonhar. E enfim, estou pronta para a mais difícil, e longa etapa: a vida, que é, por consequência, meu maior mal: o medo. Medo do que ainda me julgo incapaz, medo de faltar a força que muitas vezes não tenho, medo de não se o melhor, pra mim, e pras pessoas que cabem aqui, em cada bolsinho dessa minha bagagem. Mas, como disse Eleanor Roosevelt “O futuro pertence àqueles que acreditam na beleza de seus sonhos.”, então, vou em frente, valente!

Aos meus bolsinhos/agradecimentos cabem, à minha família, em primeiro lugar. À minhas irmãs, exemplos de força, companheiras de aventura: À Carol, “Você meu grande herói, mais perigoso que o inimigo. Você, constante amigo, meu distante companheiro. Você, que o tempo inteiro não tem medo do perigo!” Agradeço por me ensinar a ter força e garra, diante de tudo que o mundo possa nos trazer. Você é a minha força.

À Júlia, minha anja da guarda, agradeço por me ensinar que “É fácil trocar as palavras, difícil é interpretar os silêncios”, agradeço por me fazer ver além do que os olhos podem enxergar. Você é minha alma.

Ao meu irmão Antônio, a mais doce parte de mim, agradeço por ter atendido aos meus pedidos, e escolhido vir a Terra, como meu maior amor, minha maior lição. “A consequência do destino é o amor, pra sempre vou te amar!” Você é minha motivação.

Ao meu pai, agradeço por fazer parte da recente caminhada da minha trilha da vida. “Nem você nem ninguém tá sozinho. Você faz parte desse caminho!”. Você é minha superação.

À minha mãe, minha eterna pombinha... “Que sempre faz o que tem de fazer... Você é única. Graças a Deus, você é minha!” Agradeço pelos anos que dedicou a mim, pelos esforços imensuráveis, pela sua doçura e dureza que fez o ser humano que sou hoje. Agradeço por ser meu maior exemplo de pessoa, mulher, caráter e bondade. Você é toda pequena parte de mim. Você é a minha vida.

A todos os meus familiares, agradeço pela cumplicidade, o amor, o carinho, os momentos divididos de dor e alegria. Agradeço por serem uma família de dar inveja a qualquer outra, nós somos únicos, inseparáveis. Amo e sou o que sou graças ao que aprendi e aprendo a cada dia com vocês, minhas tias, meus tios, meus primos e primas queridas, e claro, ao nosso maior tesouro recente, nosso pequeno príncipe. Vocês são a minha estrutura.

Desse parágrafo único, faço espaço e agradeço a alguém que virou estrela no céu, sem que pudesse antes me ver realizando meu maior sonho, mas que sei, que de onde estiver, olha e torce por mim. Meu biscoitinho de polvilho, minha vó querida, esse mundo merecia mais de você, e se eu puder ser um milésimo do que você foi, serei de todo coração! Você é, e sempre será, minha maior saudade.

Agradeço aos meus amores, que me ensinaram algo que só o amor pode fazer; que me mudaram e melhoraram o quanto puderam, e contribuíram para a mulher que sou hoje. Vocês serão pra toda vida, as lembranças que gosto de ter.

Aos meus amigos e amigas que fizeram parte de muitos dos melhores momentos da minha vida, agradeço a paciência, a cumplicidade, e o carinho de sempre. Aos de longe e de perto, obrigada por se fazerem sempre presentes! Vocês são minha felicidade!

Parafraseando um trecho do meu filme favorito “Toda história tem um fim, mas na vida cada final é um novo começo!” Eu só estou começando! Que a minha bagagem aumente, assim como o número de pessoas maravilhosas que venham a fazer parte desse caminho cheio de conteúdo. E espero, que todas as pessoas que fizeram parte desse caminho, mantenham-se nele. E que eu possa agradecê-las todos os dias, não só por contribuírem com as minhas conquistas, mas por fazerem eu ser o que sou.

Por fim, agradeço à minha querida professora Andréia, exemplo de mulher, mãe e profissional para mim. Obrigada por tudo que me ensinou e pelas oportunidades incríveis que me fez viver! Você é meu exemplo!

“O essencial é invisível aos olhos, e só se pode ver bem com o coração.”

O Pequeno Príncipe

... Caso alguém fique paralisado pela dúvida sobre como nomear o “outro”, podemos dizer que já temos um bom começo, pois o melhor mesmo é que o chamemos pelo seu nome.
(PAN, 2008)

RESUMO:

Pensando a escola como instituição de acesso igualitário a todo tipo de criança, jovem e adulto à educação, pensou-se para esse trabalho focar a educação inclusiva em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Sabendo da abrangência do tema “Educação Inclusiva”, subdividida pelo MEC em quatro tipos de deficiência, sendo elas: auditiva, visual, motora e intelectual, optou-se pela deficiência intelectual por ser uma deficiência que abrange diversos tipos de limitações e que também está bastante presente no ambiente escolar. Nesse trabalho será buscado compreender melhor essa deficiência e o trabalho com alunos portadores dela dentro da sala de aula.

Palavras-Chave: Educação inclusiva. Deficiência intelectual. Aprendizagem.

ABSTRACT

Thinking the school as an institution of equal access for every type of kid, youthful, and adult, to education, It was thought for this assignment to focus in inclusive education in defense of the right of all students to be together, learning and participating without any kind of discrimination. Knowing the large scope of the theme "Inclusive Education ", subdivided by MEC in four types of disabilities, as follows: auditory, visual, motor and intellectual. It was decided to approach here; intellectual disability, to be a disability that covers a vast number of limitations and that is largely present in the school environment. This work will sought to better understand this deficiency and the work with students carrying it into the classroom.

Keywords: Inclusive education. Intellectual disabilities. Learning.

SUMÁRIO:

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 INCLUSÃO ESCOLAR: HISTÓRICO.....	13
2.1. Inclusão escolar e o aluno com deficiência intelectual.....	17
3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: APROFUNDANDO O TEMA.....	21
3.1. O que é.....	21
3.2. Quais os tipos.....	28
4 O TRABALHO ESCOLAR E O ALUNO COM D.I.....	35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	44

1 INTRODUÇÃO:

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação das desigualdades de estudantes em razão de suas características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, presentes no modelo tradicional de educação escolar, que vem indo contra o conceito da cidadania inclusiva e participativa.

Pensando nisso e tendo uma visão da educação inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos a uma mesma educação, escolhi esse assunto para desenvolver um trabalho que mostre quem são os alunos com deficiência intelectual; quais as suas limitações; e como trabalhar com eles no ambiente escolar, para que possamos refletir sobre como seria ou deveria ser a educação inclusiva como proposta, outro tema que, conseqüentemente, será discutido no presente trabalho.

A intenção é evidenciar aqui, a necessidade de permitir e propiciar o desenvolvimento a esses alunos, assim como acontece com todos os outros escolares. Para isso, as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, e nesse âmbito, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão, que será tratada nesse trabalho voltando-se à inclusão do deficiente intelectual.

É fato que não basta para essas crianças, apenas estar dentro da escola, numa educação regular; é preciso que tenham uma educação de fato, especial, não apenas nomeada dessa forma. A ideia é que o trabalho educativo passe a ser repensado, o que implica numa mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas, inclusive o portador de qualquer tipo de deficiência intelectual.

Muita gente confunde deficiência intelectual e doença mental, mas é importante esclarecer que são duas coisas bem diferentes. A doença mental engloba uma série de condições que causam alteração de humor e comportamento e podem afetar o desempenho da pessoa na sociedade. Essas alterações acontecem na mente da pessoa e causam uma alteração na sua percepção da realidade. Em resumo, é uma doença psiquiátrica, que deve ser tratada por um psiquiatra, com uso (ou não) de medicamentos específicos ou com terapia.

Já na Deficiência Intelectual, foco desse trabalho, a pessoa apresenta um atraso no seu desenvolvimento cognitivo, o que implica em dificuldades para aprender e realizar tarefas

do cotidiano e interagir com o meio em que vive. Existe um comprometimento que prejudica algumas áreas de habilidades, principalmente as sociais.

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).

Porém, limitação não quer dizer impedimento, o que faz com que, seja de forma diferente, mais lenta ou mais limitada, os deficientes intelectuais sejam capazes de se desenvolver no ambiente escolar e progredir junto de seus colegas ditos “normais”. Isso porque de pessoa para pessoa, as limitações podem variar quanto à forma e ao grau de comprometimento e, nesse mesmo sentido, as possibilidades de adaptação e aprendizagem não são extremadas, mas justificadas pela peculiaridade de cada sujeito. Assim, as pessoas com deficiência intelectual possuem tantas diferenças entre si como todos os demais e devem ser reconhecidas e valorizadas por si próprias, e nunca em comparação ao outro.

A educação escolar tem por fundamento atender a todos, como foi dito anteriormente, 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.

O ideal é que equipes de trabalho se preocupem em atuar de forma eficaz 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 (SANTOS, 2012).

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, tais como: 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 à educação especial, cuidados com a saúde e reabilitação (BRASIL, 2006).

Mesmo que não haja apreensão de todo o conteúdo curricular pelo aluno com D.I., há como propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996) possibilidade de um efetivo desenvolvimento e progresso de potencialidades em relação aos objetivos educacionais centrados nos processos formativos e no vínculo com o mundo do trabalho e com a prática social, como é apontado pelo MEC.

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 e mais lentos. A inclusão escolar, nesse sentido, tem carecido mais de uma abordagem técnica do que de uma perspectiva reflexiva.

Mesmo que a deficiência intelectual consista em um quadro clínico distintivo, cada necessidade é única e gera a necessidade de tratamento subjetivo. Cabe ao educador reformular suas práticas e técnicas pedagógicas para trabalhar com esse aluno, visto que 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.

Santos (2012) afirma, que, a princípio, esse 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. Com o decorrer do trabalho, ele 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, que muitas vezes também requerem diferentes formas de aprender, reforçando que, cada ser humano é dono de suas especificidades e particularidades.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, e para desenvolvê-la realizou-se levantamento bibliográfico e documental, com o propósito de conhecer sobre o tema de Inclusão e sobre os alunos com Deficiência Intelectual.

Escolheu-se esse tema como busca de formação a uma futura professora que se julga leiga no assunto e pouco preparada para desenvolvê-lo na carreira que em breve, dará início. Será buscado não só compreender esse tema, como também pensar algumas questões para que ele trabalhado no ambiente escolar, por mim, e por todos que a esse trabalho tiverem acesso.

A presente pesquisa será estruturada em quatro capítulos: O primeiro trará um breve histórico sobre a inclusão escolar; o segundo fará a ligação entre a inclusão e o aluno com

deficiência intelectual; o terceiro aprofundará o tema da Deficiência Intelectual, trazendo sua definição e seus tipos; e o quarto discutirá o trabalho escolar com o deficiente intelectual.

2 INCLUSÃO ESCOLAR: HISTÓRICO

No início da história mundial a deficiência foi considerada um fenômeno metafísico, determinado pela possessão demoníaca ou pela escolha divina da pessoa para purgação dos pecados de seus semelhantes. Séculos da Inquisição Católica e, posteriormente, da rigidez moral e ética da Reforma Protestante, contribuíram para que as pessoas com deficiência fossem tratadas como a personificação do mal, portanto, passíveis de castigos, torturas e mesmo de morte.

Com o avanço da medicina a deficiência passou a ser considerada como doença, o que fundamentou o paradigma da institucionalização, que consistia em afastar as pessoas com deficiência do convívio social, internando-as para receber cuidado, atenção e tratamento médico. Esta prática vigorou por aproximadamente oito séculos, permanecendo até os anos 50 do século XX (Aranha, 2004).

Impulsionados pelas grandes guerras e pela Declaração dos Direitos Humanos em 1948, movimentos sociais foram se organizando, e nos anos 60 e 70 novos modelos surgiram no sentido de reabilitar as pessoas normalizando-as para o convívio em sociedade, concepção que foi denominada de Paradigma dos Serviços (Aranha, 2004).

A partir da década de 80 o modelo emergente foi o Paradigma dos Suportes, devido ao surgimento de mais avanços na medicina e outros de ordem técnico-científica, os quais ocasionaram a quebra das barreiras geográficas, permitindo processos de comunicação mais acelerados e ainda a luta pelos direitos humanos na busca pela valorização da diversidade enquanto processo de humanização como fator enriquecedor da sociedade (Aranha, 2004).

O endividamento com a edificação de preceitos educacionais inclusivos contou com uma série de movimentos sociais nacionais e internacionais, dos quais resultaram documentos significativos, dentre estes a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Esta Declaração não diferencia características físicas, intelectuais, nação, credo, orientação sexual, condição social ou opinião política, portanto garante às pessoas com deficiência os mesmos direitos concedidos aos demais.

A Declaração de Jomtien (1990), resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, reforça entre os países participantes a educação como direito fundamental de todos, devendo esta ser considerada imprescindível para a melhoria do índice de desenvolvimento humano. O documento orienta os países signatários para o nivelamento de ações que assegurem às suas populações educação com qualidade, sobretudo àqueles menos desenvolvidos. Segundo Aranha (2004), quando os representantes

brasileiros participantes da Conferência assinaram a referida Declaração “o Brasil assumiu, perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país” (p. 16).

O estabelecimento destes propósitos suscitou mobilizações para sua implantação e principalmente para discutir ações para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. O resultado foi a realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO na Espanha, cujo documento final foi a Declaração de Salamanca (1994).

Desse evento participaram 92 países e 25 organizações internacionais, nele se reafirmou o direito à educação de todos, conforme inscrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Renovou-se também a garantia dada pela comunidade mundial em Jomtien, em 1990, de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais, e foram lembradas as Declarações das Nações Unidas com ênfase nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, proclamadas em 1993, “as quais exortam os Estados a assegurar que a educação das pessoas com deficiência faça parte integrante do sistema educativo (1994).”

A Declaração de Salamanca reconhece a importância do envolvimento crescente dos governos, dos grupos de pressão, dos grupos comunitários e de pais, e, em particular, das organizações de pessoas com deficiência, na luta por melhores condições de acesso da pessoa com deficiência a uma educação de qualidade. Este envolvimento político é um aspecto que deve ser ressaltado como fator primordial para o desenvolvimento de uma sociedade e para a melhoria da qualidade de vida de sua população.

Entre os principais ganhos advindos da Declaração de Salamanca destacam-se o respeito à diversidade e a garantia de acesso e permanência das pessoas com deficiência no sistema educativo de ensino regular, além da incitação aos governos para a elaboração de políticas públicas que tenham como fim a educação inclusiva.

A participação do Brasil em discussões, acordos e movimentos internacionais suscitou ações e documentos legais que passaram a orientar as políticas públicas para o atendimento de alunos com deficiência com vistas a uma sociedade mais inclusiva, entre os quais estão a Constituição Federal (1988), a Lei n. 7.853/1989; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96); a Lei n. 10.172/2001; o Decreto n. 6.094/2007 e inúmeros outros desenvolvidos até o presente ano.

A Carta Magna é um símbolo importante de democratização do País e avocou os princípios da Declaração dos Direitos Humanos, os quais estão inscritos no seu artigo 5º, o

qual estabelece, sem qualquer distinção, o direito “à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” de todas as pessoas que residem no país (Brasil, 1988).

A Constituição promoveu ainda a descentralização dos recursos da União para que Estados e Municípios trabalhem conforme as suas prioridades, manifestando os ideais democráticos da população na atenção às necessidades locais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) é outro documento que reafirma o compromisso de proteção integral à criança e ao adolescente. Em seu artigo 3º, estabelece que sejam respeitados os seus direitos e deveres individuais e coletivos, “... assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.” Esse documento dispõe também sobre as obrigações do Estado e da família de garantir o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes, com destaque para o artigo 54, que versa sobre a responsabilidade do Estado de assegurar-lhes o Ensino Fundamental, e para o inciso III do mesmo artigo, que estabelece para o Estado a obrigação de oferecer “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, e o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) estabelece no artigo 58, que a Educação Especial deve ser uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais, havendo apoio especializado e tendo início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil.

A promulgação das declarações e leis gerais descritas anteriormente resultou na publicação de documentos regulamentadores e orientadores, dentre os quais pode ser citado a Lei n. 7.853/1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências (Ministério da Educação, 2007). O Decreto n. 3.298/1999 regulamenta a Lei n. 7.853/1989; a Lei n. 10.172/2001 “aprova o Plano Nacional de Educação para Todos, que estabelece objetivos e metas para a implantação de programas que atendam às necessidades das pessoas com deficiência.” Neste Decreto a Educação Especial é definida “como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular” (Ministério da Educação, 2007).

O Decreto n. 3.956/2001 “promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.” Sua adoção teve como principal objetivo o respeito aos direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência na mesma escala que as demais e a diminuição das barreiras que impedem a sua escolarização (Ministério da Educação, 2007).

A Resolução CNE/CEB n. 02/2001 instituiu as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, que manifesta o compromisso do País com "o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos" (Ministério da Educação, 2007A implementação do Programa de Desenvolvimento da Escola - PDE decorreu da publicação do Decreto n. 6.094/2007, que “Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” e garante o acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas (Ministério da Educação, 2007).

Em 2007 foram editados o Decreto n. 6.215/2007, que “institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência – CGPD”, revogado pelo Decreto 7.612/2011, que “institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite” - e o Decreto n. 6.214/07, que “regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência”.

O Decreto n. 186/2008 aprovou “o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo.” No mesmo ano foi editado o Decreto n. 6.571/2008, que “dispõe sobre o atendimento educacional especializado”, mas este foi revogado pelo Decreto n. 7.611, de 17/11/2011, que “dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências”.

O que podemos observar a partir dessa compreensão histórica e legislativa da inclusão de deficientes no ensino escolar é que o processo já percorrido na tentativa de garantir direitos, promover acessibilidade, diminuir as barreiras institucionais para a inclusão de todos na sociedade, permite que a lei assegure a prática de inclusão do deficiente na escola, entretanto, é preciso reconhecer e assumir efetivos posicionamentos para a diminuição das práticas de exclusão, para que esse trabalho seja desenvolvimento de fato, e não apenas assegurado por leis e decretos. A inclusão deve ter estrutura e acontecer de fato, no cotidiano escolar, para sair do que é dito apenas nos papéis.

2.1. Inclusão escolar e o aluno portador de deficiência

A constituição de uma sociedade justa, igualitária e equitativa é reconhecida como principal finalidade da Educação, na proposta de formar cidadãos críticos e responsáveis, conscientes de seus direitos, deveres e oportunidades, a fim de poderem conviver com dignidade, preparados para o mundo do trabalho e a prática social, conforme preconiza o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº. 9394/96. Não obstante, a concretização destes princípios é dificultada por fatores políticos, sociais, econômicos e, sobretudo, históricos e culturais, que por vezes impedem que a inclusão seja consolidada em nossas escolas, incluindo de fato “todos” nos seus direitos.

Como afirmam Carvalho e Martins (2011, p. 25), “... efetivamente, não existe ninguém excluído, isto é, que exista *fora da sociedade* e que necessite ser nela incluído.” (itálicos dos autores). Os autores defendem que este é um reflexo da alienação à qual os homens estão submetidos em relação ao patrimônio humano genérico. A alienação está relacionada à naturalização do fenômeno da exclusão pautada nas anomalias físicas e mentais, vistas de maneira reducionista e em desconsideração às múltiplas determinações impostas pela sociedade.

Embora acredite na visão desses autores, o que acontece de fato na atual sociedade é uma constante exclusão e intolerância dos diferentes. E numa sociedade tão heterogênea quanto a nossa, é como se, num mundo de milhares de pessoas distintas em gênero, classe, cultura, crenças, etc; pelas suas infinitudes de características individuais e particulares, escolhessem apenas os “deficientes” para serem incluídos; o que faz disso, uma inclusão-exclusão, a meu ver. E o que era para então, no mínimo ser bem desenvolvido, acaba sendo um trabalho de apenas “estar” na escola, e não “aprender” e se “desenvolver” nela, o que precisa ser mudado.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996), assim como no Plano Nacional de Educação (PNE)/ 01, é previsto que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001 – Brasil, 2001), com destaque os artigos 3º, 8º e 12, enfatizam que os alunos com necessidades educacionais especiais deveriam ser educados preferencialmente nas classes comuns das escolas regulares.

Entretanto, a grande dificuldade acerca do aumento de alunos com deficiência matriculados no ensino regular no Brasil é, exatamente, o monitoramento desse processo, ou seja, o acompanhamento de como está sendo desenvolvido. É preciso saber:

Especificamente, se eles estão tendo acesso ao currículo, se estão se socializando na direção desejável e se são socialmente aceitos na escola. (Capellini, 2001; Santos, 2002; Rosa, 2003)

A inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar é um debate atual que demanda a organização de várias propostas de trabalho, pelas especificidades inerentes à pessoa humana e pelas diversas barreiras existentes no contexto escolar.

De acordo com Sasaki (2006), a integração propõe a inserção parcial do sujeito, enquanto que a inclusão propõe a inserção total, que deve englobar currículo e socialização. Para isso, a escola, como instituição que legitima a prática pedagógica e a formação de seus educandos, precisa romper com a perspectiva homogeneizadora e adotar estratégias para assegurar os direitos de aprendizagem de todos. Contudo, para que isso aconteça, é preciso que o trabalho educacional seja bem encaminhado, por profissionais interessados e envolvidos, além de ser necessária também, uma formação inicial e continuada que os encaminhe para isso.

A legitimação da diferença (diferentes práticas pedagógicas) em uma mesma sala de aula para que o aluno com deficiência possa acessar o objeto de conhecimento é eixo norteador do trabalho de inclusão.

Esse *acesso* tem um papel crucial na legitimação da diferença em sala de aula, pois é preciso permitir ao aluno que tenha acesso a tudo, por outras vias, que eliminem as barreiras existentes. Isso poderá ocorrer por meio de alternativas diversas (jogos, brincadeiras e experimentação de diferentes estratégias) que o professor precisará buscar para tratar dos conhecimentos em sala de aula, perpassando, portanto, como dito anteriormente, pelo preparo e formação necessários ao educador.

Essas diversas alternativas permitem que a criança portadora de qualquer deficiência, procure outro percurso de desenvolvimento distinto daquele que está impedido biologicamente (VYGOTSKY, 1991), e assim, alcance o mesmo conhecimento, a partir de estratégias diferentes apenas.

Alguns estudos, como de Mendes (2007) mostram que mesmo com a intenção de efetivar essa inclusão verdadeira e bem fundamentada, ainda faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas o aprendizado e a permanência no ensino regular dos

alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, é preciso considerar que se trata de um desafio considerável construir uma escola inclusiva num país com tamanha desigualdade, mas, que trabalhando como já dito, de forma diferenciada, visando o progresso do aluno deficiente, é possível sim incluí-lo no ensino comum.

Para isso, Thousand e Villa (1989) propuseram duas características para uma escola se tornar inclusiva: gastar tempo e energia formando a equipe escolar e capacitar equipes educacionais para tomar decisões de forma colaborativa, visando o progresso de todos os alunos.

É fato que isso é um grande desafio educacional, visto que, de acordo com Dantas e Santos (2012) a formação de professores no Brasil não prepara para o trabalho eficiente com portadores de deficiências, seja ela qual for. O que faz com que o professor não saiba como atender a esse aluno e as suas especificidades, tornando muitas vezes aquele aluno apenas um frequentador de sala de aula, e não um aprendiz, como já foi discutido.

O ideal para esse problema seria uma melhor formação desse educador e a capacitação de professores especializados em educação especial, que atuariam em consonância com os professores das salas regulares.

A obrigatoriedade da matrícula e o enfraquecimento da prática pedagógica desse professor que normalmente não encontra espaços efetivos de troca e de formação para lidar com esse tipo de aluno faz com que a política real da inclusão se torne cada vez mais distante e mais utópica nas escolas públicas do País, segundo as mesmas autoras.

Por essas questões, se faz necessário aos agentes educacionais, pensarem: quais as necessidades do trabalho de inclusão escolar? Como devo administrar essas necessidades dentro do ambiente escolar?

Com essas questões feitas e respondidas, o sistema educacional pode por em prática um trabalho de formação e preparo de professores, materiais, atividades, desenvolver projetos de acessibilidade para todo e qualquer tipo de aluno, pensando nas diferenças e especificidades de cada um, portador de deficiência ou não, pois, afinal, somos todos diferentes.

Esse trabalho de formação deve sempre associar profissionais da área de educação especial e do ensino regular, para que esses se adaptem juntos aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao

acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência etc.

“é necessário que se faça uma pesquisa mais engajada nos problemas da realidade e que tenham implicações práticas e políticas mais claras” (MENDES, 2006, p. 402).

Para isso é preciso pensar a formação de recursos humanos; as condições de trabalho dos professores e os espaços de diálogo entre os formadores do educador (universidade e a escola).

Embora a necessidade dessa união de fatores para o desenvolvimento da inclusão escolar seja evidente, o trabalho baseado no ensino colaborativo, conhecido também como coensino, entre professores de sala regular e os de educação especial, faz parte da proposta de muitos países, mas ainda não é muito visto no Brasil, com exceção de alguns casos, muito particulares em alguns municípios.

Buscar cada vez mais, esse trabalho colaborativo, fará com que o Brasil além de trabalhar da melhor forma com os alunos portadores de deficiência, desenvolva finalmente, um real trabalho de inclusão nas escolas regulares de educação básica.

3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: APROFUNDANDO O TEMA

3.1. O que é:

Nesse capítulo buscaremos explicitar o que define a deficiência intelectual em seus aspectos cognitivo, comportamental, emocional e social; a fim de possibilitar um maior conhecimento sobre esse tipo de aluno, que será “objeto” do trabalho de inclusão escolar. Acreditamos que, quando se conhece as potencialidades e dificuldades de qualquer aluno, seja ele portador de deficiência, ou não; é possível desenvolver um trabalho educativo, mais construtivo, e desenvolvimentista.

É importante ressaltar que, como dito na introdução da presente pesquisa, esse trabalho utiliza-se de pesquisa bibliográfica, e buscou-se trazer dados bastante recentes sobre a temática em questão. Pensando nisso, como na atualidade o Brasil tem adotado a terminologia preconizada pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), que advoga a mudança de terminologia de retardo mental para deficiência intelectual, desde 2002, esse será o termo apresentado e desenvolvido aqui, evidenciando o déficit existente no cognitivo desse público, e minimizando a associação errônea com as doenças mentais que esse tema ainda traz.

Segundo, Tédde (2012) através de modificações de documentos (Declaração de Salamanca, 2009) e de associações influentes (American Association of Mental Retardation (AAMR) para American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)), percebe-se que hoje o termo correto a ser utilizado é “pessoa com deficiência”, para qualquer deficiência, e no caso da deficiência cognitiva o termo correto a ser utilizado é “pessoa com deficiência intelectual”.

O que podemos concluir desse panorama é que todos os termos tornam-se problemáticos na medida em que são lançados na arena de vozes sociais, na linguagem cotidiana, inscrevendo-se no verdadeiro sentido atribuído à anormalidade nas práticas sociais discursivas. (PAN, 2008, p.27)

Relembrando a terminologia da área dos transtornos da aprendizagem e do desenvolvimento, que define deficiência como condição de impedimento, compreende-se que deficiência corresponde ao déficit de determinadas habilidades, tendo como característica fundamental o significativo prejuízo cognitivo. Desse modo, de acordo com a Classificação Internacional de Doenças (Organização Mundial de Saúde, 1995) 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, conceitualização, sequência de movimentos, dentre outras (MALLOY-DINIZ et al., 2010).

A Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD, 2011) define deficiência intelectual como um quociente intelectual (QI) inferior à média (abaixo do esperado para a idade cronológica da criança ou adulto), 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, sendo todos com manifestação anterior aos 18 anos de idade.

Na 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); nesse mesmo sentido, as possibilidades de adaptação e aprendizagem são justificadas pela peculiaridade de cada sujeito. Assim, as pessoas com deficiência intelectual possuem tantas diferenças entre si como todos os demais, dito “normais”.

Alguns autores como Castro; Almeida; Ferreira (2010); Malloy-diniz et al. (2010); Sánchez, (2008) e Tavares; Alarcão (2005) destacam que a deficiência intelectual é marcada pelo comprometimento da inteligência geral, ou seja, a característica diagnóstica principal é o prejuízo cognitivo, onde ficam restritos: o raciocínio lógico; a capacidade de planejamento e a memorização; sendo deficitária a solução de problemas e a percepção; fraco o pensamento abstrato; baixa a fluidez da aprendizagem, a coordenação visoespacial e a lateralidade; esquema corporal dificultado; atenção e generalização limitadas; prejuízo da capacidade expressiva (principalmente a verbal); ausência de autodirecionamento etc.

Além disso, as restrições e comprometimentos segundo os autores geram também dificuldades nos 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 neuro-psicomotor, assunção de papéis sociais (heteronomia

social), interação interpessoal, autocuidado referente à saúde e higiene, estruturação da experiência. (TÉDDE, 2012).

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 (é a parte da gramática que estuda as palavras observadas isoladamente. É o estudo da estrutura e formação das palavras, suas flexões e sua classificação, divididas em classes, por exemplo: Substantivo, Artigo, Adjetivo, Numeral, Pronome, Verbo etc.) 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), por isso deve ser constantemente trabalhada.

A Deficiência Intelectual é uma das deficiências mais encontradas em crianças e adolescentes, atingindo 1% da população jovem mundial (VANCONCELOS, 2004), pode ser provocada por fatores genéticos, distúrbios na gestação, problemas no parto ou na vida após o nascimento. Ela traz um desenvolvimento mais lento na fala, no desenvolvimento neuropsicomotor e em outras habilidades, que serão melhor detalhadas no capítulo a seguir. Essas limitações são inúmeras, e as dificuldades bastante desafiadoras, causadas principalmente pelos baixos índices de QI, que variam de criança para criança, assim como sua idade mental, como podemos ver a seguir:

Nível da DI	QI (coeficiente intelectual)	IM (idade mental)
Limite ou Bordeline	68-85	13
Ligeiro	52-67	8 a 12
Moderado ou Médio	36-51	3 a 7
Severo ou Grave	20-35	3 a 7
Profundo	Inferior a 20	0 a 3

Tabela feita com base na Associação Americana para a Deficiência Mental e com Organização Mundial de Saúde (cit. por Bautista, 1997)

Porém, assim como o ambiente é dinâmico; o ser humano possui potencial de adaptação e mudança, e as incapacidades, sendo condições, também passíveis de alteração. O que faz da criança com deficiência intelectual, um ser humano tão capaz quanto qualquer outro, mesmo que tenha seu próprio tempo e meios.

Cada um desses níveis apresentados determinam os graus da deficiência intelectual, uma vez que, para cada nível, existem determinadas prejuízos e desvantagens, impedimentos e características específicas da deficiência de modo geral, por isso, serão apresentadas nesse capítulo esses níveis, e no capítulo seguinte mais informações sobre os tipos de deficiência intelectual.

Inicialmente, é preciso compreender a definição de deficiência, e o que são esses prejuízos, desvantagens e impedimentos que classificam a vida do D.I.

Segundo o CIDID (Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens, 1989):

- Deficiência- perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1995):

- Prejuízo é alguma diminuição ou anormalidade da estrutura ou das funções anatômicas, físicas ou psicológicas;
- Deficiência é alguma restrição ou falta de habilidade (resultante do prejuízo) para realizar uma atividade dentro dos padrões de alcance dos seres humanos;
- Impedimento é uma desvantagem individual, resultante do prejuízo ou da deficiência, que limita ou compromete o desempenho considerado normal, tendo de ser analisado à luz da idade, do sexo e dos fatores sociais e culturais.

É importante ressaltar, que apesar dos níveis determinados da deficiência intelectual, Coll e colaboradores (1995) questionam o conceito de deficiência, enfatizando que esse conceito está ligado, em grande parte, a fatores sociais, culturais e educacionais. Ou seja, a deficiência e suas limitações, foram determinadas socialmente, então precisam ser sempre

acompanhadas com um olhar bastante cauteloso e abrangente, que vai além do “desempenho social” do deficiente.

A deficiência não é uma categoria com perfis clínicos estáveis, sendo estabelecida em função da resposta educacional. O sistema educacional pode, portanto, intervir para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com algumas características “deficitárias”. (COLL et al., 1995 p.12)

Tendo claro que essas classificações são apenas pontos de partida para uma melhor compreensão e identificação da deficiência e do seu nível, segue a definição dos níveis de D.I., tendo como critérios o Q.I. (quoeficiente intelectual) e a I.M. (idade mental), como apresentado em tabela anteriormente, segundo Bautista (1997), baseado em dados gerais da Associação Americana para a Deficiência Mental (AAMR) e da Organização Mundial de Saúde (OMS):

- **Limite ou Bordeline:**

Crianças que se enquadram neste nível, não podem necessariamente apresentar deficiências mentais (intelectuais, na nova nomenclatura do MEC) porque são crianças com muitas possibilidades, revelando apenas um ligeiro atraso nas aprendizagens ou algumas dificuldades concretas. Crianças de ambientes sócio-culturais desfavorecidos podem ser aqui incluídas, assim como as crianças com carências afetivas, de famílias mono-parentais, entre outras que apresentam falhas nos aspectos de nível psicológico ligeiro.

- **Ligeiro:**

Inclui a grande maioria dos deficientes que, tal como na anterior, não são claramente deficientes mentais (intelectuais, na nova nomenclatura do MEC), mas pessoas com problemas de origem cultural, familiar ou ambiental. Podem desenvolver aprendizagens sociais ou de comunicação e têm capacidade de adaptação e integração no mundo laboral. Apresentam um atraso mínimo nas áreas perceptivo-motoras. Na escola detectam-se com mais facilidade as suas limitações intelectuais, podendo, contudo, alcançar um nível escolar equivalente ao 1º Ciclo do Ensino Básico. Geralmente não apresentam problemas de adaptação ao ambiente familiar.

- **Moderado ou Médio**

Neste nível estão considerados os deficientes que podem adquirir hábitos de autonomia pessoal e social, tendo maiores dificuldades que os anteriores. Podem aprender a comunicar pela linguagem verbal, mas apresentam, por vezes, dificuldades na expressão oral e na compreensão dos convencionalismos sociais. Apresentam um desenvolvimento motor regular e tem possibilidades de adquirir alguns conhecimentos pré-tecnológicos básicos que lhes permitam realizar alguns trabalhos.

- **Severo ou Grave**

Os indivíduos que se enquadram neste nível necessitam de maior atenção, pois seu nível de autonomia pessoal e social é muito pobre. Por vezes tem problemas psicomotores significativos. Podem ser ensinados a praticar algumas atividades de vida diária básicas e aprendizagens pré-tecnológicas muito simples.

- **Profundo**

Este nível aplica-se àqueles indivíduos com deficiência intelectual em que o desempenho das funções básicas se encontram seriamente comprometidos. Estes indivíduos apresentam grandes problemas sensório-motores e de comunicação com o meio. São dependentes de outros em quase todas as funções e atividades, pois os seus handicaps (desvantagens) físicos e intelectuais são gravíssimos. Excepcionalmente terão autonomia para se deslocar e responder a treinos simples de auto-ajuda.

São essas especificidades de cada nível, que nos mostram que a deficiência intelectual não tem uma definição única de “O que é”, título do capítulo apresentado, porém, a descrição desses níveis nos faz compreender melhor onde e o que podemos identificar da D.I., e quais são de fato, suas capacidades e imitações. Com isso, podemos compreender e acrescentar à vida desses deficientes.

O modelo médico da deficiência, segundo Westmacott (1996), “tenta melhorar” as pessoas com deficiência para adequá-las aos padrões da sociedade [...] É claro que algumas vezes pessoas portadoras de deficiência necessitam, de fato, apoio físico ou médico, porém é importante que isto atenda às suas necessidades e lhes dê maior controle sobre sua vida”. E Westmacott acrescenta que isso deve ser feito “com elas” e não “para elas”. (SASSAKI,1999, p. 30)

Por isso, é tão importante conhecer o deficiente, seu nível de prejuízo e os impedimentos que ele tem, para posteriormente trabalhar com ele (pensando no trabalho do educador). Esse é um trabalho que exige parceria, acima de tudo, pois é na troca diária que se observa o que o D.I. é, ou não, capaz de fazer naquele determinado momento. E pensar nas suas próprias capacidades deve ser o foco do trabalho com o deficiente intelectual.

3.2. Quais os tipos

Para desenvolver esse capítulo, encontrei dificuldades na pesquisa bibliográfica, uma vez que, embora muitos autores tratem da temática “Deficiência Intelectual”; nos quesitos “tipos” e “causas”, ou seja, fatores mais “práticos” e “médicos”, a maioria das informações encontradas foram em sites de Instituições, como APAE e Instituto Inclusão Brasil (utilizados nesse trabalho), portanto, foi a partir, principalmente, desses bancos de dados, que retiramos as informações que serão aqui apresentadas e desenvolvidas, além de teses e dissertações.

A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro. (HONORA & FRIZANCO, 2008, p. 103)

A D.I. é resultado, quase sempre, de uma alteração no desempenho cerebral, provocada por fatores genéticos, distúrbios na gestação, problemas no parto ou na vida após o nascimento (genéticas, congênitas ou adquiridas). Um dos maiores desafios enfrentados pelos pesquisadores da área é que em grande parte dos casos estudados (de 30 a 50%) essa alteração não tem uma causa conhecida ou identificada, por isso, muitas vezes não se chega a estabelecer claramente a origem da deficiência.

A Organização das Nações Unidas (ONU) classifica as causas da deficiência intelectual da seguinte maneira:

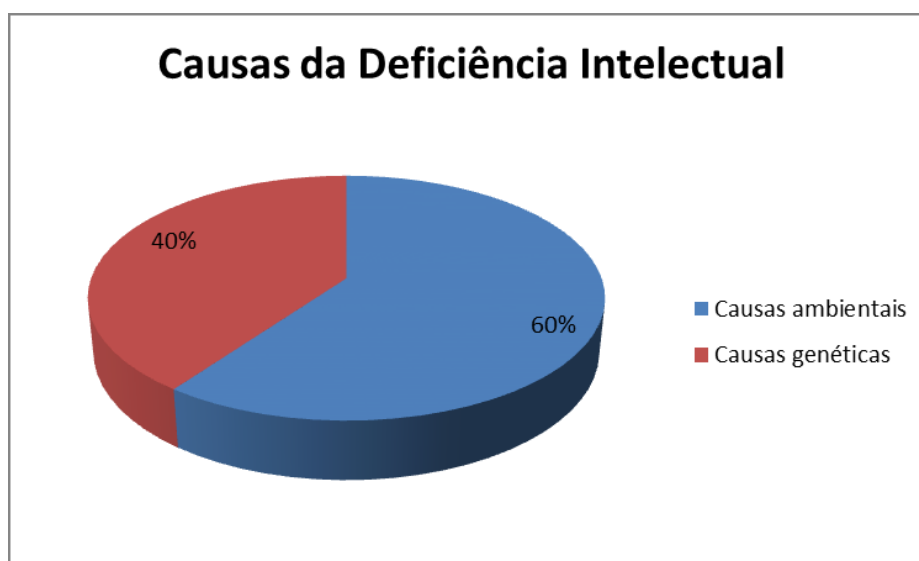


FIG.1: Causas da deficiência intelectual segundo a Organização das Nações Unidas Fonte: (HONORA & FRIZANCO (2008, p.104)).

Na figura, as causas genéticas representam questões biológicas, e as causas ambientais representam as adquiridas pelo dia a dia social da criança.

De acordo com Viégas (2004):

- Fatores (causas) biomédicos ou genéticos: são aqueles que dizem respeito aos processos biológicos.
- Fatores (causas) ambientais: síndrome da criança maltratada, violentada, golpeada, abusada, negligenciada; fatores educacionais: associados ao não atendimento das exigências de apoio e suporte que certas crianças necessitam para o seu desenvolvimento intelectual e habilidades adaptativas; e fatores sociais: dizem respeito à interação familiar e social.

Os fatores de risco e causas que podem levar à Deficiência Intelectual são multifatoriais, compostos de quatro categorias: biomédicos, sociais, comportamentais e educacionais, como mostrado anteriormente.

Com relação aos fatores biomédicos, estes podem ocorrer em três fases:

Pré-natais: (Fatores que incidem desde o momento da concepção do bebê até o início do trabalho de parto):

Fatores genéticos:

- Alterações cromossômicas (numéricas ou estruturais) - provocam Síndrome de Down, entre outras.
- Alterações gênicas (erros inatos do metabolismo): que provocam Fenilcetonúria (doença rara e congênita, na qual a pessoa nasce sem a capacidade de quebrar adequadamente moléculas de um aminoácido chamado fenilalanina. Sem essa enzima, os níveis de fenilalanina e de duas substâncias associadas a ela automaticamente crescem no organismo. Tais substâncias são prejudiciais ao sistema nervoso central e podem causar dano cerebral); entre outras.

Fatores que afetam o complexo materno-fetal:

- Tabagismo, alcoolismo, consumo de drogas, efeitos colaterais de medicamentos teratogênicos (Exemplos: talidomida, misoprostol, ácido retinóico, etc) usados em algumas doenças e infecções maternas;
- Doenças maternas crônicas ou gestacionais (como diabetes mellitus);

- Doenças infecciosas na mãe, que podem comprometer o feto (sífilis, rubéola, toxoplasmose);
- Desnutrição materna.

Perinatais: (Fatores que incidem do início do trabalho de parto até o 30.º dia de vida do bebê):

- Hipóxia ou anoxia (oxigenação cerebral insuficiente) (A redução do fornecimento do oxigênio às células é chamada de hipóxia, enquanto sua interrupção é denominada anóxia):
 - Prematuridade e baixo peso: Pequeno para Idade Gestacional (PIG);
 - Icterícia grave do recém-nascido (ou kernicterus). (Doença causada pelo acúmulo de bilirrubina, substância formada a partir da morte de alguns glóbulos vermelhos presentes no sangue – o que acontece diariamente, que por algum motivo não são descartadas da circulação, corretamente pelo fígado; é identificada pela cor amarelada na pele, nas membranas mucosas ou nos olhos, causadas por essa substância acumulada);

Pós-natais (Fatores que incidem do 30.º dia de vida do bebê até o final da adolescência):

- Desnutrição, desidratação grave, carência de estimulação global.
- Infecções: meningites, sarampo.
- Intoxicações exógenas: envenenamentos provocados por remédios, inseticidas, produtos químicos como chumbo, mercúrio etc.
- Acidentes: trânsito, afogamento, choque elétrico, asfixia, quedas etc.

Entretanto, pensando em outros tipos de fatores, temos:

Fatores Sociais: se relacionam com a interação social e familiar, como estimulação e resposta do adulto. Os principais são:

- Pobreza/Falta de estímulos;
- Má-nutrição materna;
- Violência doméstica;
- Falta de acesso ao cuidado pré-natal;
- Falta de acesso aos cuidados no nascimento;

- Falta de estimulação adequada;
- Institucionalização, etc.

Fatores Comportamentais: se relacionam a comportamentos potencialmente causais, os principais são:

- Uso de álcool na gestação;
- Uso de drogas pelos pais;
- Imaturidade dos pais;
- Rejeição dos pais ao cuidado da criança;
- Abandono da criança pelos pais;
- Abuso e negligência da criança;
- Violência doméstica, etc.

Fatores educacionais: se relacionam à disponibilidade de apoios educacionais que promovem o desenvolvimento intelectual, tais como:

- Deficiência intelectual dos pais;
- Falta de preparação para ser pais;
- Diagnóstico tardio;
- Serviços educacionais inadequados;
- Apoio familiar inadequado;
- Falta de encaminhamento para estimulação precoce, etc.

Sabemos que, embora existam outros fatores causadores da D.I., os principais tipos de Deficiência Intelectual são causados principalmente por alterações cromossômicas e gênicas, desordens do desenvolvimento embrionário ou outros distúrbios estruturais e funcionais que reduzem a capacidade do cérebro. Para elucidar melhor essas alterações, temos exemplos das deficiências mais comuns, suas causas e algumas características:

- **Síndrome de Down** – alteração genética que ocorre na formação do bebê, no início da gravidez. O grau de deficiência intelectual provocado pela síndrome é variável, e o coeficiente de inteligência (QI) pode variar e chegar a valores inferiores a 40. A linguagem fica mais comprometida, mas a visão é relativamente preservada. As interações sociais podem

se desenvolver bem, no entanto podem aparecer distúrbios como hiperatividade, depressão, entre outros.

- **Síndrome do X-Frágil** – alteração genética que provoca atraso mental. A criança apresenta face alongada, orelhas grandes ou salientes, além de comprometimento ocular e comportamento social atípico, marcado principalmente por timidez.
- **Síndrome de Prader-Willi** – o quadro clínico varia de paciente a paciente, conforme a idade. No período neonatal, a criança apresenta severa hipotonia muscular, baixo peso e pequena estatura. Em geral a pessoa apresenta problemas de aprendizagem e dificuldade para pensamentos e conceitos abstratos.
- **Síndrome de Angelman** – distúrbio neurológico que causa deficiência intelectual, comprometimento ou ausência de fala, epilepsia, atraso psicomotor, andar desequilibrado, com as pernas afastadas e esticadas, sono entrecortado e difícil, alterações no comportamento, entre outras.
- **Síndrome Williams** – alteração genética que causa deficiência intelectual de leve a moderada. A pessoa apresenta comprometimento maior da capacidade visual e espacial em contraste com um bom desenvolvimento da linguagem oral e na música.
- **Erros Inatos de Metabolismo (Fenilcetonúria, Hipotireoidismo congênito etc.)** – alterações metabólicas, em geral enzimáticas, que normalmente não apresentam sinais nem sintomas sugestivos de doenças. São detectados pelo Teste do Pezinho, e quando tratados adequadamente, podem prevenir o aparecimento de deficiência intelectual. Alguns achados clínicos ou laboratoriais que sugerem esse tipo de distúrbio metabólico: falha de crescimento adequado, doenças recorrentes e inexplicáveis, convulsões, atoxia, perda de habilidade psicomotora, hipotonia, sonolência anormal ou coma, anormalidade ocular, sexual, de pelos e cabelos, surdez inexplicada, acidose láctea e/ou metabólica, distúrbios de colesterol, entre outros.

Segundo a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - AAIDD, 2002, os fatores pessoais e ambientais são focalizados, de modo a enfatizar os seguintes aspectos em relação à deficiência intelectual:

- a. reflete a expressão das limitações no funcionamento individual dentro do contexto social;
- b. não é fixa, mas transformacional, dependendo das limitações funcionais da pessoa e dos apoios disponíveis no ambiente;

c. Pode ser minimizada quando se pode contar com o provimento de intervenções, serviços ou apoios que focalizam a prevenção, a aquisição de habilidades adaptativas e o estabelecimento de papéis socialmente valorizados para a pessoa.

Segundo Honora & Frizanco (2008), existe uma grande variação de capacidades e necessidades dos indivíduos com deficiência intelectual, podendo apresentar diferenças em quatro áreas:

1. Área motora: algumas crianças com deficiência intelectual leve não apresentam diferenças significativas em relação às crianças consideradas “normais”, porém podem apresentar alterações na motricidade fina. Nos casos mais severos, pode-se perceber incapacidades motoras mais acentuadas, tais como dificuldades de coordenação e manipulação. Podem também começar a andar mais tardiamente.

2. Área cognitiva: alguns alunos com deficiência intelectual podem apresentar dificuldades na aprendizagem de conceitos abstratos, em focar a atenção, na capacidade de memorização e resolução de problemas, na generalização. Podem atingir os mesmos objetivos escolares que alunos considerados “normais”, porém, em alguns casos, com um ritmo mais lento.

3. Área da comunicação: em alguns alunos com deficiência intelectual, é encontrada dificuldade de comunicação, acarretando uma maior dificuldade em suas relações.

4. Área socioeducacional: em alguns casos de deficiência intelectual, ocorre uma discrepância entre a idade mental e a idade cronológica, porém temos de ter claro que a melhor forma de promover a interação social é colocando os alunos em contato com seus pares da mesma idade cronológica, para participar das mesmas atividades, aprendendo os comportamentos, valores e atitudes apropriados da sua faixa etária. O fato de o aluno ser inserido numa turma que tenha sua “idade mental”, ao invés de contribuir para seu desenvolvimento, irá infantiliza-lo, o que dificulta seu desenvolvimento psíquico-social.

Mais uma vez esse conjunto de fatores deve nos remeter sim às dificuldades da criança com D.I., mas também às possibilidades que elas possuem de desenvolvimento. Cada criança é um ser único e merece um olhar individualizado. E, deficientes ou não, suas limitações e necessidades devem ser levadas em conta. Não só o que ainda são incapazes de realizar com autonomia, mas toda a bagagem que essas crianças possuem e aquilo já são capazes de realizar sozinhas.

Para Vygotsky (1997), há potencialidade e capacidade nas pessoas com deficiência, mas ele entende que, para estas poderem desenvolvê-las, devem ser lhes oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas. Com isso, deve-se oferecer a tais pessoas uma educação

que lhes oportunize a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, para melhores possibilidades de desenvolvimento, o que será assunto do próximo capítulo.

4 O TRABALHO ESCOLAR E O ALUNO COM D.I.

A educação escolar deve oportunizar a todos os alunos, deficientes ou não, iguais possibilidades e direitos. Cada criança tem seu tempo e modo de aprender, o que as fazem diferentes uma das outras; assim, apresenta infinitas particularidades que devem ser respeitadas no trabalho escolar.

Dessa forma, independente de diferenças sociais, culturais e pessoais, a necessidade da individualização do ensino é clara, e então, o aluno com deficiência intelectual está dentro desse grupo de “diferentes”, sem precisar ser incluído pela sua deficiência apenas, mas sim pela sua singularidade, em primeiro lugar.

Cabe destacar que no Brasil, segundo O Ministério da Educação (MEC) o número de matrículas de pessoas com deficiência em escolas regulares cresceu mais de 400% nos últimos 12 anos no Brasil, passando de 145 mil em 2003 para 698 mil em 2014. Mediante esses números, sabe-se que:

Não existem “receitas” prontas para o trabalho com alunos tanto com deficiência intelectual, ou com outra deficiência, quanto com os sem deficiência. Devemos ter em mente que cada aluno é um e que suas potencialidades, necessidades e conhecimentos ou experiências prévias devem ser levados em conta, sempre. (HONORA & FRIZANCO, 2008, p. 107)

E mesmo sabendo que não existem essas “receitas” citadas pelos autores, ainda temos constatado que, por razões burocráticas, os Planos de Ensino dos professores brasileiros são elaborados anteriormente ao início das aulas e ao contato entre professor e aluno, o que determina que se “imagine” um “aluno padrão”, que na realidade, pode não existir. Assim, levando em conta a singularidade de cada um, todo o plano deveria ser reestruturado e adaptado ao público escolar verdadeiro, o que na maioria das vezes não acontece.

Esses planos pedagógicos rígidos e homogêneos não só não incluem, como vão construindo uma total exclusão desses alunos “mal atendidos”; e nesses, lembrando, estão alunos deficientes, ou não, mas que possuem necessidades educacionais especiais, uma vez que não são responsáveis pelos problemas de aprendizagem que enfrentam. (HONORA & FRIZANCO, 2008)

Esses alunos, que podem apresentar necessidades educacionais especiais temporária ou permanentemente, não são favorecidos nesses tipos de plano; não tem acesso ao conhecimento, e não conseguem aprender como utilizar o conhecimento para garantir sua

participação no processo de transformação da realidade, como prevê a legislação da educação brasileira.

Então, para alterar esse quadro, é preciso realizar Alterações Curriculares, que são ajustes e modificações que devem ser promovidos para responder às necessidades de cada aluno, e assim, favorecer as condições que lhe são necessárias para que se efetive o máximo de aprendizagem possível. Devem ser criados mecanismos que permitam que esse alunado se integre educacional, social e emocionalmente a sua cultura, o que pode ser difícil, mas é necessário e totalmente possível. (TÉDDE, 2012)

Quando se fala de adaptações curriculares está se falando, sobretudo e, em primeiro lugar, de uma estratégia de planejamento e de atuação docente e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno (...) fundamentado em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que é, ao que o aluno ou aluna deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados (MEC, 1992 apud MANJÓN, 1995, p. 82).

Sabemos que apenas com tais ações construiremos um sistema educacional inclusivo de fato, ou seja, uma escola não só aberta a todos, mas sim, preparada para responder educacionalmente a esse todo. Ensinar o aluno com deficiência, junto com os demais, é o grande desafio da Educação Inclusiva; pois essa tarefa vai além da filosofia, ideologia ou política da inclusão, ela é ação concreta, que depende de situações reais, que envolvem indivíduos com dificuldade (o professor de ensinar, e o aluno de aprender) e necessidade específicas; e que além de tudo isso, estão dentro de um ambiente escolar “normal” brasileiro, ou seja, uma escola deficitária, com muitos índices de repetência, fracasso e evasão escolar. Onde o trabalho do professor, que não foi formado para lidar com a diversidade, é multiplicado, desafiador, e exige uma dedicação inenarrável e um trabalho muito exaustivo, porém, possível de ser feito. (REIS & ROSS, 2008)

A Educação Inclusiva, para esses autores, é entendida sob a dimensão curricular, ou seja, significa que o aluno com necessidades especiais deve fazer parte da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os outros – mesmo que de modos diferentes – cabendo ao professor fazer as necessárias adaptações (UNESCO, s/ d). Essa proposta difere das práticas tradicionais da Educação “Especial” que, ao enfatizar o déficit do aluno, acarretam a construção de um currículo empobrecido, desvinculado da realidade afetivo-social do aluno e da sua idade cronológica, com planejamento difuso e um sistema de avaliação precário e indefinido. Portanto a inclusão de alunos com necessidades especiais na classe regular implica

o desenvolvimento de ações adaptativas, visando à flexibilização do currículo, para que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula, e atender as necessidades individuais de todos os alunos.

Essa flexibilização de acordo com o MEC/ SEESP/ SEB (1998) apud Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo (2007) realizam-se em três níveis:

- Adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar) que devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no nível de sala de aula e no nível individual;
- Adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem, principalmente, à programação das atividades elaboradas para sala de aula; e
- Adaptações individualizadas do currículo, que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno.

Essas adaptações, que em resumo, são providências políticas, administrativas, técnicas e tecnológicas que devem ser implementadas na educação inclusiva, devem providenciar os suportes necessários a esse alunado, levando em consideração suas características individuais, pensando nas áreas prioritárias a serem apoiadas; que tipo de apoio deve ser disponibilizado e como deve ser a procedência desse apoio, ou seja, que profissionais serão envolvidos e quais as funções e responsabilidades de cada um.

Essas necessidades educacionais especiais devem permitir que o aluno com deficiência intelectual, foco desse trabalho, ou de qualquer outro tipo, tenha acesso ao conhecimento e ao seu uso funcional na administração da própria vida e no processo de transformação social.

A criança com D.I. necessita de apoio pedagógico, de atenção especializada ou acompanhamento médico, de adequações curriculares, etc. Mas os profissionais envolvidos no trabalho com os D.I.s não podem esquecer das suas capacidades. Segundo a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - AAIDD, 2002, a deficiência intelectual está relacionada à articulação entre a patologia diagnóstica (confirmação médica da deficiência), os impedimentos decorrentes dessa patologia e os contextos ambientais dos quais a pessoa faz parte. Os fatores pessoais e ambientais são focalizados, de modo a enfatizar os seguintes aspectos em relação à deficiência intelectual:

- a. reflete a expressão das limitações no funcionamento individual dentro do contexto social;

b. não é fixa, mas transformacional, dependendo das limitações funcionais da pessoa e dos apoios disponíveis no ambiente;

c. Pode ser minimizada quando se pode contar com o provimento de intervenções, serviços ou apoios que focalizam a prevenção, a aquisição de habilidades adaptativas e o estabelecimento de papéis socialmente valorizados para a pessoa.

A partir desses aspectos, podemos confirmar que um bom trabalho com o aluno com D.I. pode trazer inúmeros benefícios a sua aprendizagem e inserção no mundo social.

Segundo a Declaração de Salamanca de 1994 (ROSS & REIS, 2008),

o “princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Contudo, se o professor alega que o aluno não está aprendendo, antes de ele ser rotulado e / ou excluído, devem ser respondidas, pelo menos, três perguntas: O que se está esperando que ele aprenda, ou seja, quais objetivos estão previstos no seu processo de escolarização? O que lhe está sendo ensinado e para que, portanto, quais conteúdos estão compondo o planejamento do professor? Como está se realizando seu ensino, ou seja, que metodologia e quais procedimentos são administrados e que materiais e equipamentos estão à disposição?”.

Assim, podemos notar que a aprendizagem não pode ser considerada responsabilidade apenas do aluno, mas sim, que esta deve estar sendo construída diariamente por ele e pela equipe escolar. Dessa forma, quando o aluno encontrar algum obstáculo na realização das suas atividades, o professor e a equipe escolar estarão prontos para intervir da melhor forma, requerendo outro tipo de material e meios diferenciados de acesso ao currículo.

Através dessas intervenções, o aluno com D.I. poderá ser avaliado como se prevê na legislação, uma vez que:

a avaliação constitui-se em processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família (BRASIL, MEC / SEESP, 2006, p. 9).

É claro que, retomando o que já foi discutido, a implementação da Educação Inclusiva não é tarefa fácil, pois o professor terá que garantir o aprendizado de alunos com

deficiência intelectual no contexto de suas atividades rotineiras e do planejamento para a turma com um todo. E essa tarefa, vai além do que prevê os documentos e a legislação, pois acontece, de fato, no cotidiano escolar, e depende exclusivamente, da boa integração da equipe escolar e do interesse em desenvolver um trabalho real de inclusão. É claro que para se aproximar dos ideários inclusivos deveria ser mudada a políticas educacional em todos os níveis (político, governamental, social, comunitário, individual etc), porém, enquanto buscase esse alcance mais geral, é importante que se faça o trabalho simples, pequeno em proporção, mas grande em transformação na vida dos alunos com D.I. e qualquer outra necessidade especial.

É inútil continuar insistindo em tradições e inércias do trabalho educativo quando se trata de trabalhar a diversidade e a diferença; em uma perspectiva de homogeneização, quando a escola, e o mundo está tão heterogêneo. É um desafio que ultrapassa os limites da legislação, de estrutura curricular, de técnicas e avaliações. É um trabalho único, exclusivo e particular entre educadores e o aluno com deficiência, que exige mudanças estruturais de todos os tipos dentro da escola, e uma formação continuada do educador.

Pensando toda essa questão de inclusão, voltada ao aluno com Deficiência Intelectual, é importante lembrar o pensamento de Vygotsky (1997), que disse que há potencialidade e capacidade nas pessoas com deficiência, mas, para estas poderem desenvolvê-las, devem ser lhes oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas. Com isso, devemos pensar que os alunos com D.I., como qualquer outro aluno com necessidades educativas especiais, deve ser olhado sob um olhar individualizado e ter sua bagagem levada em consideração em todo seu processo de aprendizado, e não apenas suas limitações. Ele deve ser reconhecido pelos seus progressos, que podem ser poucos, ou pequenos aos olhos dos outros, mas que tem imenso valor para eles e seus envolvidos.

Na prática, a inclusão tentando garantir uma educação de qualidade para os alunos com deficiência incluídos no ensino regular, trouxe através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Atendimento Educacional especializado (AEE), um serviço da educação especial que "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (SEESP/ SEED/ MEC, p.17, 2010).

A missão do AEE é de identificar, planejar e efetuar recursos tanto de, acessibilidade, quanto, pedagógicos que facilitem a participação dos alunos incluídos no ensino regular, visando sua aprendizagem, relacionada à educação e desenvolvimento.

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas.”(VYGOTSKY, 1991, p.55)

A teoria piagetiana aponta para a troca do organismo com o meio através da ação, física e mental. A inteligência é então definida como processo dinâmico de ação executada entre objeto e sujeito. (PAN, 2008, p. 67)

Segundo Mantoan (1997), a constatação empírica confirma e estabelece em nossos dias um conjunto de dados que dizem respeito aos aspectos estruturais e funcionais da vida intelectual dos D.M.

Podemos resumi-los da seguinte maneira (Sendo importante ressaltar que o termo “deficiente mental” será mantido para expor as palavras do autor, considerando que na época da escrita do trabalho desenvolvido pelo mesmo, a terminologia usada era “deficiência mental” (D.M.) e não deficiência intelectual (D.I.), termo aprovado pelo ministério da Educação, conforme apresentado no presente trabalho):

- os deficientes mentais configuram uma condição intelectual análoga a uma construção inacabada, mas até o nível em que conseguem evoluir intelectualmente, essa evolução se apresenta como sendo similar à das pessoas normais mais novas;
- embora possuam esquemas de assimilação equivalente aos normais mais jovens, os deficientes mentais mostram-se inferiores às pessoas normais, em face da resolução de situações-problema, ou seja, na colocação em prática de seus instrumentos cognitivos;
- apesar de se definir por paradas definitivas e uma lentidão significativa no processo intelectual, a inteligência dos deficientes mentais testemunha uma certa plasticidade ao reagir satisfatoriamente à solicitação adequada do meio.

Ao considerar o deficiente mental a partir do que ele é capaz de ser, de fazer, de enfrentar, de assumir como pessoa, revelam-se a todos nós e a ele próprio possibilidades que se escondiam, que não lhe eram creditadas, por falta de oportunidades de emergirem espontaneamente. Os pais, professores, especialistas e a sociedade em geral terão clarificados os quadros de deficiência mental, na medida em que derem um crédito de confiança para competência e o desempenho dos deficientes, no dia-a-dia da casa, nos estudos, no esporte, no lazer, nas atividades culturais e religiosas. É preciso, a um só tempo, reconhecer a especialidade e a generalidade de cada aluno e, nesse sentido, a educação tem muito ainda a realizar. Ocorre que os professores, ao trabalharem com alunos deficientes, prendem-se unicamente ao que é próprio de sua condição; aqueles que se dedicam ao ensino de alunos normais ficam restritos ao que é característico da maioria, sem levar

em conta que cada aluno é um indivíduo, com suas particularidades de desenvolvimento. (MANTOAN, 1989, p.161)

Assim como todas as crianças, as crianças com D.I. quando são estimuladas e incentivadas, podem nos surpreender. O aprendizado com esse público precisa proporcionar desafios e significar novas conquistas a cada dia. Assim, esses pequenos podem ser tão capazes quanto qualquer outra criança, de fazer e aprender qualquer coisa. Afinal, são iguais por serem apenas crianças, e são diferentes como qualquer criança é.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo explicitar acerca da temática da inclusão do aluno com Deficiência Intelectual na escola, caracterizando esse alunado, mostrando suas limitações e capacidades, apresentando a importância do trabalho em conjunto do grupo escolar em prol do desenvolvimento dessas crianças com D.I., e trazendo ideias de como possibilitar a aprendizagem desse grupo dentro da escola, proporcionando assim, um desenvolvimento escolar que propicia a inclusão social dos deficientes intelectuais.

Acredita-se que, com a falta de preparo para lidar com a heterogeneidade que encontraremos na escola, nossa formação é pouca para conhecer todos os possíveis tipos de alunos que encontraremos; suas dificuldades e limitações, suas habilidades e interesses; visto que cada criança é única e singular, e que, sendo deficiente ou não, precisa de atenção à sua individualidade.

Nem todos os cursos e todo o preparo do mundo, farão com que saibamos como lidar com alguma criança, sem que a conheçamos a fundo, sem que nos interesseemos por ela e por suas características tão individuais. É a relação diária, a busca pelo entendimento, a consideração, o respeito e a força de vontade de buscar fazer e ser o melhor para aquele aluno, que fará de mim, e de qualquer educador, um bom profissional; um bom ser humano. Respeitar as diferenças é uma obrigação básica da sociedade, e, portanto, da escola e dos seus integrantes. É incluir aquele que tem especificidades tanto quanto qualquer outra criança; é diferente e único, como qualquer outra.

Os benefícios de um ensino especializado voltado ao atendimento de crianças com D.I. vai, como foi discutido, além de conteúdos curriculares. Incluir a criança e buscar seu desenvolvimento e aprendizagem no ambiente escolar permite que essas crianças desenvolvam autonomia, independência, que lidem melhor com o outro, e se encontrem socialmente como possível transformador da realidade; tendo cada vez menos a necessidade de cuidados especiais (BRASIL, 2006).

Como vimos, a legislação garante o direito do deficiente de estar na escola comum, mas essa permanência não é suficiente para atender às suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento. O D.I. tem, apesar de deficitária, por conta das suas limitações biológicas, total capacidade de dominar os conteúdos curriculares, mesmo que de forma mais lenta, ou por outros meios (VYGOTSKY, 1991); e cabe à legislação ir além dos papéis e formalidades, fazendo valer, na prática, o trabalho que promove desenvolvimento real, que foi mostrado no decorrer desse trabalho; preparando melhor os professores e agentes educacionais para lidar

com as diferenças na escola, fornecer subsídios como salas adaptadas, materiais diversos, cursos e mais formação a todos os agente envolvidos no trabalho com os alunos deficientes etc.

Segundo Honora & Frizanco (2008), existe uma grande variação de capacidades e necessidades dos indivíduos com deficiência intelectual com relação às áreas motora, cognitiva, socioeducacional e da comunicação, que podem variar de pessoa para pessoa, de acordo com o nível da deficiência intelectual, como foi apresentado. Portanto, a melhor compreensão e identificação da deficiência e do seu nível é condição básica para conhecer e trabalhar com o D.I. sabendo das suas capacidades e limitações.

Como esses autores afirmam, não existe receita para o trabalho do professor, seja ele com deficientes ou não, porém partir do conhecimento, respeito e afetividade são dicas básicas para o sucesso e progresso com esse alunado.

REFERÊNCIAS

AAIDD. **AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DESABILITIES**. Disponível em: <<http://www.aaid.org>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

APAE. **Sobre a deficiência Intelectual: O que é**. Disponível em: <HTTP://www.apaesp.org.br/SobreADeficienciaIntelectual/Paginas/O-que-e.aspx>. Acesso em: 12 ago.2015.

APAE (Limeira). **Sobre a deficiência Intelectual: O que é**. Disponível em: HTTP://WWW.apaelimeira.org.br/?page_id=301. Acesso em: 12 ago. 2015.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição [da] Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, v. 134, n. 248, seção I, p. 27833-27841.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001, Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria da Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.**

BRASIL. **Educação Infantil - Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física**, SEESP/ MEC, Brasília, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de educação especial : a alfabetização de crianças com deficiência : uma proposta inclusiva / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.**

BRASIL. 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.

BRASIL. 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.

COLL C. et al., **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1995. v. 3.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

HONORA M. & FRIZANCO M. L., **Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. Ciranda Cultural, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Projeto de Acessibilidade virtual RENAPI/NAPNE. Disponível em: http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201161510199578deficiencia_intelectual.pdf. Acesso em: 08 set. 2015.

MACEDO, M; AIMI, D; TADA, I; SOUZA, A. **Histórico da inclusão escolar: uma discussão entre texto e contexto**, maringá. psicologia em estudo, 2014.

MALLOY-DINIZ, Leandro F. et al. **Avaliação neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MANTOAN M. T. E., **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. Scipione, 1989.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista **Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES, E. G. **Projeto S.O.S. inclusão: avaliação de um programa de consultoria colaborativa de apoio à inclusão escolar**. Relatório Técnico de Produtividade em Pesquisa – CNPq. São Carlos: UFSCar, 2007. 112 p.

MORFOLOGIA: Definição. Disponível em: <http://www.soportugues.com.br/secoes/morf/>. Acesso em: 20 ago. 2015.

NÍVEIS e Tipos de Deficiência Intelectual. Disponível em: <http://ummundopratomundo.blogspot.com.br/p/niveis-e-tipos-de-deficiencia.html>. Acesso em: 30 ago. 2015.

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

PAN M., **O direito a diferença**. Curitiba: IBPEX, 2008.

REIS, R.L; ROSS, P.R. **A inclusão do aluno com deficiência intelectual no Ensino Regular**, Paraná. Universidade Estadual do Paraná, 2008.

RIBEIRO, Sara C. Martins. **Inclusão social dos jovens com deficiência mental: o papel da formação profissional**. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Educação de Paula Frassinett, Porto, 2009.

RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**”, S. Paulo. Summus Editorial, 2006.

SANTOS, D.C. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual, S. Paulo. **Educ. Pesqui**, 2012.

SASSAKI R. S., **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 3ª ed., 1999.

SEESP/ SEED/ MEC, **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual**, Fascículo II, Brasília, 2010.

TÉDDE, S. **Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão**. Americana. Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012.

VILARONGA, C. A. R; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores, Brasília. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília. 2014.

VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Prof^a Dra^a Andréia Osti (Orientadora)

Eliza Philipp Barreiros de Barros