



UFSM

Artigo Monográfico de Especialização

**UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS
PROFESSORES FRENTE AOS ALUNOS COM DÉFICT
COGNITIVO**

MARIA SELMA CAVALCANTE DE SOUSA

BOA VISTA, RR, Brasil

2010

**UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS
PROFESSORES FRENTE AOS ALUNOS COM DÉFICT
COGNITIVO**

MARIA SELMA CVALCANTE DE SOUSA

Artigo apresentado no Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Educação Especial.**

**BOA VISTA, RR, Brasil
2010**

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Especialização em Educação Especial - Déficit Cognitivo e
Educação de Surdos

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Artigo Monográfico de
Especialização

UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS
PROFESSORES FRENTE AOS ALUNOS COM DÉFICT
COGNITIVO

elaborado por
MARIA SELMA CAVALCANTE DE SOUSA

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de
Surdos

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profª Drª Márcia Duarte
(Presidente/Orientador)

Profª Clarissa da Silva Oliveira

Profº Carlos Schmidt

BOA VISTA, RR, Brasil
2010

RESUMO

Artigo de Especialização
Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES FRENTE AOS ALUNOS COM DÉFICT COGNITIVO

AUTORA: Maria Selma Cavalcante de Sousa

ORIENTADORA: Profª Drª Márcia Duarte
CIDADE, Boa Vista/RR

Este trabalho consiste em investigar como as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores vêm contribuindo no processo de construção do conhecimento dos alunos com déficit cognitivo que frequentam as séries iniciais do ensino fundamental das escolas da rede pública do município de Alto Alegre/RR. Buscamos através desta temática refletir sobre as ferramentas que os professores utilizam para subsidiar os alunos com déficit cognitivo contexto escolar na construção do conhecimento. Acreditamos que a relevância dessas práticas para que o aluno possa estar inserido nas salas comuns é que tenha todo o apoio necessário para esse processo de inclusão. Portanto, este artigo busca a relação da identificação da prática e o aprendizado do aluno, e a partir do diagnóstico estabelecido, o professor poderá desenhar uma nova perspectiva de inclusão, inferindo metodologicamente no processo.

Palavras –chaves: inclusão; déficit cognitivo; práticas pedagógicas

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	03
2. CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO.....	04
3. INCLUSÃO ESCOLAR, UMA POSSÍVEL REALIDADE.....	05
3.1. Paradigma da Institucionalização.....	06
3.2. Paradigma dos serviços.....	07
3.3.Paradigma de suporte.....	07
4. DEFICIT COGNITIVO E APRENDIZAGEM.....	10
4.1 A Pesquisa.....	15
5.CONSIDERAÇÕES FINAIS	17
6. REFERÊNCIAS	18
7. APÊNDICE.....	22

1. APRESENTAÇÃO

A Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais está sendo objeto de discussão em diversos debates na área educacional, principalmente nas práticas desenvolvidas com esses alunos em salas do ensino regular. Sabemos que foi a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, que a educação inclusiva se transformou em proposta para as escolas de ensino regular, com o objetivo de combater a práticas discriminatórias e promover a integração da criança deficiente na sociedade (SILVA et al, 2004).

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais tem causado um grande impacto no meio escolar, nas instituições especializadas e entre os pais dos alunos com e sem dificuldades educativas especiais. Isso vem causando muitas dúvidas, e vem sendo uma das razões da dificuldade de implementação de ações em favor da criação de uma escola mais justa, que ofereça oportunidade e qualidade para todos (CAPUTO; FERREIRA, 2000).

A educação inclusiva é um processo complexo que envolve a participação de várias ações nos âmbitos da educação, da saúde, do ambiente físico, entre outros, tornando importante o respeito à diversidade de cada criança e a realização de transformações, quando necessárias para receber e manter o aluno em um processo educativo ativo e construtivo (SILVA et al, 2000).

Este trabalho consiste em investigar como as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores vêm contribuindo no processo de construção do conhecimento dos alunos com déficit cognitivo que frequentam as séries iniciais do ensino fundamental das escolas da rede pública do município de Alto Alegre/RR.

O interesse em pesquisar esta temática partiu da reflexão sobre a importância que todo profissional precisa estar comprometido em conhecer o contexto escolar e as ferramentas que utilizam para subsidiar os alunos na construção do conhecimento. Acreditamos que umas das relevâncias dessas práticas para que o aluno possa estar inserido nas salas comuns é que tenha o apoio necessário para o processo de inclusão escolar, isto implica dizer que a escola precisará ter uma nova postura, quebrar paradigmas, ter uma visão holística do

processo, trabalhando em parceria com a comunidade e os demais sujeitos em busca de política que viabilize o acesso e a permanência do aluno incluso no ambiente escolar.

Portanto, este estudo busca identificar o que a prática do professor esta inferindo metodologicamente no processo de aprendizagem do aluno com déficit cognitivo incluso nas salas comuns nas séries iniciais do ensino fundamental, desmistificando uma *“educação inclusiva que se apóia no artificialismo, no imediatismo das reações condicionadas e no fechamento das respostas”* Mantoan (1991)

Para Cavalcante (2000) é necessário que haja uma mudança paradigmática que resulte também em mudanças nas políticas, programas e serviços de apoio oferecido. Sendo assim, buscamos através deste trabalho, apontar metodologicamente os processos pelo qual perpassa esses alunos e como o mesmo se dá na construção de sua aprendizagem, relacionando-os com o seu contexto escolar e ao mesmo tempo buscando através das fundamentações, a significação para a construção do seu conhecimento.

Abordaremos os desafios suscitados pelo processo interativo entre a aprendizagem e o aluno com déficit cognitivo e como as práticas do professor podem proporcionar a estes alunos na construção do conhecimento. O objetivo do presente estudo é analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores com os alunos com déficit cognitivo.

2. CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

As inquietações e questionamentos apresentados sobre as práticas pedagógicas utilizadas por professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública do município de Alto Alegre/RR no processo de construção do conhecimento dos alunos com déficit cognitivo culminaram no desenvolvimento desse estudo.

O presente trabalho constitui-se numa abordagem qualitativa, optando-se pelo estudo de caso por acreditar que esse se identifica com o objetivo proposto,

tendo em vista que o mesmo se propõem no estudo de um determinado contexto, indivíduo ou de um acontecimento específico, o caso.

Optamos pela pesquisa qualitativa por entender que a mesma venha nos oferecer uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, desta forma, percebemos que o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Como ferramenta metodológica foi aplicado um questionário estruturado com questões abertas e fechadas direcionadas a prática do professor, contexto profissional, concepção de aprendizagem, as mesmas se organizavam de forma direta, mas exigia do entrevistado uma postura justificativa. Realizamos ainda, observações nas salas comuns compostas inclusive por alunos com déficit cognitivo. A escolha desta metodologia surgiu por acreditamos que o atual momento de pesquisa sobre a escola carece de explicações que venham permear a experiência escolar do dia-a-dia, exigindo um envolvimento intenso e uma interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado.

O questionário foi aplicado com cinco professores da rede de pública do município de Alto Alegre/RR, também foi utilizado observação em sala de aula, foram 20 dias de observação, a mesma teve por objetivo verificar as atividades propostas aos alunos inclusos com déficit cognitivo.

O presente estudo foi realizado em uma escola da rede municipal e uma da rede estadual da cidade de Alto Alegre/RR, nas salas das séries iniciais do ensino fundamental que frequentam alunos com déficit cognitivo. Nele buscamos as primícias de desenvolvimento conceitual em déficit cognitivo e discutimos as metodologias atuais da pedagogia em inclusão de alunos nas salas comuns da rede pública de ensino.

Objetivamos por meio de estudo de caso, discutir o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com déficit cognitivo que frequentam a rede regular de ensino, com base nos pressupostos de vários autores, entre eles, os Vygostkianos,

pois entendemos que antes de qualquer prática educacional, deveremos ter como referência o desenvolvimento da criança.

3. INCLUSÃO ESCOLAR: UMA POSSIVEL REALIDADE

Ao longo da história da humanidade, percebemos que as pessoas com deficiência passaram por vários períodos, entre eles o de exclusão e o de repúdio social foram mais notório e a sociedade os tratava de várias formas, na antiguidade, por exemplos, eram característicos o infanticídio e o abandono de crianças nascidas com deficiências. Já na Idade Média, essas mesmas pessoas passaram a representar uma fonte de diversão ou de expiação de pecados. A Bíblia, por exemplo, traz referências de cegos, mancos e leprosos – sendo muitos deles representados como pedintes ou como indivíduos rejeitados pela comunidade, que assim agia por medo de suas doenças ou pela crença de que fossem uma encarnação do demônio (Projeto Escola Viva: MEC/SEESP, 2000).

Foi a partir do século XVI que as principais mudanças aconteceram na concepção de deficiência, evolução essa decorrente das transformações sociais do período. Um dos principais motivos dessas mudanças foi a revolução burguesa – que instituiu o capitalismo mercantil, dando assim origem a uma nova divisão social do trabalho. Essa organização social trouxe outras perspectivas para a deficiência e os deficientes e, por conseguinte, para as pessoas com necessidades especiais.

De acordo com Pessotti (1984) e Mazzotta (1996), as pessoas consideradas desviantes passaram a ser vistas como possuidoras de uma condição de natureza orgânica, podendo ser tratadas por meio da alquimia, da magia e da astrologia, processos iniciais da medicina do século XVI. Contudo, foram os avanços da medicina ocorridos no século XVII que ampliaram a compreensão da deficiência como sendo algo natural. No século XVIII, com a tese da organicidade, o tratamento médico passou a ser instituído e os deficientes passaram a ser vistos como passíveis de tratamento. As ações de tratamento médico lentamente evoluíram para a tese do desenvolvimento por meio de estimulação e, em seguida, para as ações de ensino. A partir de então demarcaram três paradigmas que revelam a relação da sociedade com as pessoas com deficiência, que discutiremos a seguir:

3.1.Paradigma da Institucionalização

Este paradigma tem suas raízes no conceito do sociólogo Erving Goffman publicou, em 1962, o livro *Asylums*¹, trabalho que se tornou uma obra clássica de análise das características e efeitos da institucionalização para o indivíduo. Sua definição de Instituição Total é amplamente aceita, até hoje: “um lugar de residência e de trabalho, onde um grande número de pessoas, excluídas da sociedade mais ampla, por um longo período de tempo, leva junta uma vida enclausurada e formalmente administrada” (Goffman, 1962, XIII(13)).

Este período foi marcado pela forma de tratamento das pessoas: eram confinadas em asilos e hospitais psiquiátricos, num regime quase prisional. Essa situação permaneceu por quase 500 anos, sendo hoje ainda praticada em alguns países, inclusive no nosso. Somente a partir da década de 1960 é que esse paradigma passou a ser criticamente examinado e combatido.

Na mesma década e considerando a relação da sociedade com as pessoas com necessidades especiais, dois novos conceitos instituem-se: Normalização e Desinstitucionalização. Esses conceitos surgiram porque o paradigma da institucionalização tinha se revelado um meio ineficiente para que as pessoas com deficiência se integrassem à sociedade, não podendo ser produtivas no trabalho e em seus estudos, estando, portanto, sem condições de ter uma vida normal e sociável.

3.2. Paradigma dos Serviços

Ao ser instituído o conceito de Normalização, os conteúdos que fundamentam esse conceito resultaram na efetivação de outra realidade: a possibilidade de Integração. Esta possibilidade chamada de Integração dizia respeito à necessidade de o sujeito ajustar-se ao máximo à realidade para que pudesse conviver em sociedade (BRASIL, 2010)

¹ Título em português: Manicômios, Prisões e Conventos. Foi publicado em São Paulo, SP, pela T.A. Queiroz Editor Ltda.

Para a efetivação deste pressuposto, foram criados serviços e recursos que rapidamente facilitassem as modificações e a normalização das pessoas com deficiência, para assim integrá-las à sociedade. No caso da educação, foram desenvolvidos programas que facilitaram a implementação de uma política cujos objetivos eram reabilitação e treino de habilidades. Esse paradigma sofreu severa crítica, porque os indivíduos com deficiências, contando com o apoio de pessoas da comunidade científica, aos poucos foram se organizando em associações que disseminavam a idéia de que as diferenças na realidade não se apagam, mas são administradas no convívio social. Este se caracterizou pela oferta de serviços, geralmente organizada em três etapas:

- a primeira, de avaliação, em que uma equipe de profissionais identificaria tudo o que, em sua opinião, necessitaria ser modificado no sujeito e em sua vida, de forma a torná-lo o mais normal possível;
- a segunda, de intervenção, na qual a equipe passaria a oferecer (o que ocorreu com diferentes níveis de compromisso e qualidade, em diferentes locais e entidades), à pessoa com deficiência, atendimento formal e sistematizado, norteado pelos resultados obtidos na fase anterior;
- a terceira, de encaminhamento (ou reencaminhamento) da pessoa com deficiência para a vida na comunidade. A manifestação educacional desse paradigma efetivou-se, desde o início, nas escolas especiais, nas entidades assistenciais e nos centros de reabilitação, Brasil (2010.).

Outra crítica dizia respeito à expectativa de que a pessoa com deficiência, ao superar suas dificuldades, poderia ser igual às demais pessoas da sociedade. Contudo, não sendo isso possível, a pessoa com deficiência acabaria tornando-se alguém com menos valia. Foi, portanto, com os pressupostos acima referidos que as discussões acerca da idéia de que a pessoa com deficiência é um cidadão como qualquer outro, com direitos de determinação e oportunidades disponíveis na sociedade, que a idéia de normalização foi enfraquecida e muito combatida, hoje substituída pelo paradigma de Suporte.

3.3.Paradigma de Suporte

Segundo Brasil (2010) o paradigma de suporte tem se caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem o direito à convivência sem segregação e ao acesso imediato e contínuo a tudo o que estiver disponível aos demais cidadãos, necessitando de serviços de avaliação e de capacitação oferecidos no contexto de suas comunidades. Mas também, que estas não são as únicas providências necessárias, caso a sociedade deseje manter com essa parcela de seus constituintes uma relação de respeito, de honestidade e de justiça, devendo todos os meios necessários ser disponibilizados para que isso seja possível. Os suportes podem ser sociais, econômicos, físicos e instrumentais, sendo instituídos no sentido de favorecer a inclusão social. Há, portanto, que promover os ajustes físicos, materiais, humanos, sociais e legais necessários para que as pessoas com deficiência tenham condições de acesso ao espaço comum da vida na sociedade. Com este paradigma, cria-se uma nova forma de visualizar a inclusão de alunos com necessidades especiais, principalmente por entender que a sua base encontra-se enraizada numa perspectiva de preparar a sociedade para subsidiar as pessoas com necessidades especiais e não mais, como percebemos nos paradigmas anteriores, as pessoas terem que se preparem de segregada ou instituições especializadas para depois serem inseridas na sociedade.

Ao observarmos a evolução sócio-histórica, identificamos que houve um avanço na sociedade brasileira após a proclamação da República, porque muitos profissionais que foram estudar na Europa, ao retornarem, estavam cheios de idéias para modernizar o país. Assim, em 1906, inicia no Rio de Janeiro o atendimento a alunos com deficiência mental. Porém, é no século XX, mais especificamente na década de 20, que ocorre a expansão das instituições de Educação Especial, principalmente as de natureza privada e assistencial. Quem fazia o encaminhamento à escola da criança com déficit cognitivo era um profissional chamado de educador sanitário, que tinha o compromisso de assegurar à escola que essa criança não atrapalharia o bom andamento da classe. Somente com esse aval é que a criança com deficiência seria aceita na instituição.

Foi na década de 50 que as entidades assistenciais privadas proliferaram-se e organizam-se em federações estaduais e nacionais. Nesse mesmo período, o sistema público começa a oferecer serviços de Educação Especial nas secretarias

estaduais de Educação. Na década de 60, surgem os centros de reabilitação para todos os tipos de deficiência (paradigma de serviços voltados à integração) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4024/61), com dois artigos fazendo referência à educação de deficientes, referendando assim o compromisso do poder público com a Educação.

No entanto, na década de 80, acontece o I Seminário Nacional de Reabilitação Profissional, em Bauru/SP, promovido pela Fundação Educacional de Bauru, atual UNESP/BAURU. Nesse evento, pela primeira vez, formalmente, as bases filosóficas e teóricas da relação entre a sociedade brasileira e a população de pessoas com deficiência são discutidas. Convém destacar que os participantes desse evento passaram a ser os principais defensores da transformação de modelos e concepções vigentes na Educação Especial, tendo como pressuposto a concepção de reabilitação (MEC/SEESP, 2000).

Em 1981 foi decretado como o “Ano internacional da pessoa deficiente”, o que facilitou a discussão e a definição de metas e objetivos, que resultaram numa organização das instituições com atenção às pessoas com deficiência.

A década de 90 trouxe a proposta de educação para todos, a partir do compromisso assumido pelas nações que compareceram à Conferência Mundial da UNESCO, realizada em Jomtien/Tailândia. O Brasil, tendo assumido essa proposta, passa a pensar na transformação do sistema educacional para acolher a todos, com igualdade de qualidade e condições.

Em 1994, ocorre em Salamanca, na Espanha, uma convenção que resulta no documento chamado DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, cujo conteúdo reflete o compromisso dos países participantes com a inclusão de alunos com necessidades especiais e a construção da escola inclusiva. O Brasil adota a proposta e assume o compromisso com a construção da escola inclusiva, adotando políticas e assumindo estratégias para a efetivação dessa concepção de educação. A partir daí, a LDBEN 9394/965 reformula o sistema de ensino no país, com vistas à atenção para a constituição de uma escola inclusiva aberta e para a aceitação de todos os alunos, principalmente daqueles com necessidades especiais.

Em 1999, houve um evento na Guatemala chamado de Convenção

Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. O encontro reafirma que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras as demais pessoas.

O Brasil, através da legislação vigente, deixa claro que adotou uma política de inclusão educacional, já que, desde a Constituição Federal de 1988, é estabelecido o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso III). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/96 preconiza o direito à escolarização dentro de um sistema educativo que tenha como norma atender a diversidade, organizando os recursos educativos para dar resposta a todas as necessidades educacionais.

Com base no exposto acima, percebemos a nossa responsabilidade quanto a participação neste processo de inclusão, e para nós, profissionais de educação, que lida diariamente com várias deficiências, percebemos a necessidade de transformar a realidade que estamos inseridos, principalmente por acreditar que educação só acontecerá com ação, busca, pesquisa, discussão. Pensando também, nesta possibilidade, tentamos reunir neste documento, pressuposto que ajude a desenhar uma nova realidade principalmente nas escolas públicas, buscando um olhar holístico para a temática inclusão.

4. DÉFICIT COGNITIVO E APRENDIZAGEM

Para compreendermos o que é Déficit Cognitivo, precisaremos determinar alguns fios condutores, que nos permitirá a percepção desta temática inserida no processo educacional público.

Segundo Mantoan (2007) o Déficit cognitivo não se esgota na sua condição orgânica ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. A grande dificuldade de conceituar essa deficiência trouxe consequência indelével na maneira de lidarmos com ela e com quem as possui. O medo da diferença e do desconhecido torna notória a discriminação sofrida principalmente por pessoas com déficit cognitivo, tornando cada vez mais difícil a sua inclusão nas salas comuns.

O sociólogo Goffman (1988) desenvolveu uma estrutura conceitual – a estigmatização, para definir essa reação diante daquele que é diferente e que acarreta certo descrédito e desaprovação das demais pessoas:

Um estigma é, então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e conceito, embora eu proponha a modificação desse conceito, em parte porque há importantes atributos que em quase toda a nossa sociedade levam ao descrédito. (...) O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso (GOFFMAN, 1988, p. 13).

Freud em seu trabalho também demonstrou como o sujeito evita aquilo que lhe parece estranho e diferente e que no fundo remete a questões pessoais e mais íntimas dele próprio.

As escolas, que tem um papel primordial neste processo, ainda se vêem como instituições norteadoras por mecanismos elitistas de promoção dos melhores alunos em todo os seus níveis de ensino e contribui para aumentar ou manter o preconceito e discriminação em relação aos alunos com déficit cognitivo. Esses alunos têm uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza. Na verdade não corresponde ao esperado pela escola, denunciando a impossibilidade de a escola atingir seus objetivos de forma tácita. Eles não permitem que a escola dissimule essa verdade, dificultando ainda mais seu processo de inclusão, principalmente se levarmos em consideração que as demais deficiência não abalam tanto a escola comum, pois não tocam no cerne e no motivo de sua urgente transformação: considerar a aprendizagem e a construção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual e intransferível do aprendiz, que não cabem em padrões e modelos idealizados.

Esta visão de possível aquisição do conhecimento de alunos com déficit cognitivo, teve sua base enraizada somente no século XIX, através do trabalho do médico Jean Itard (1774-1838), considerado o primeiro teórico de Educação Especial _ com o menino Victor de Aveyron, conhecido como “menino selvagem”. Seu trabalho foi baseado unicamente na teoria empirista do conhecimento, conforme

descrito na obra *Mémoire sur les premiers développements de Victor de l'Aveyron*, publicado em 1801.

Sabemos que o desenvolvimento e o processo ensino-aprendizagem desses alunos deverá ser levados em consideração não só os fatores biológicos, mas todos os demais fatores, que permitirão uma aquisição generalizada e específica dos ambientes.

As contribuições de Vygotsky (1997; 2003) neste contexto foram de grande relevância. Para ele o ser humano nasce apenas com recursos biológicos, mas com a convivência social, com seus valores e sua cultura, esses recursos concretizam o processo de humanização (de desenvolvimento humano), essencialmente possível por meio do processo ensino aprendizagem. Em busca de um maior entendimento, temos posteriormente Pino (2005) que define este momento como um duplo nascimento: Um biólogo e outro cultural. Diante dessas afirmações percebemos que um processo relacional entre ambos possibilita o desenvolvimento do conhecimento historicamente produzido.

Não há dúvida de que para Vygotsky, [...] tinha consciência [...], de que, para criança “defeituosa”, as tentativas de compensação de um defeito poderiam levar ao fracasso, mas enfatizava que a possibilidade de supercompensação em si mostrava “como um farol” a rota educacional que os esforços deveriam seguir. (Veer ; Valsiner, 1996 p. 81).

Observamos que estes pressupostos partem do princípio de que a criança não se desenvolve primeiro para só então se submeterem a um processo de ensino-aprendizagem sistematizado ou formalizado, pois entendemos que a aprendizagem resulta em um desenvolvimento psíquico.

Portanto, é possível creditar a Vygotsky (2004) as bases epistêmicas para a “inclusão” escolar dos sujeitos com déficit cognitivo. Para ele, do ponto de vista generalizada, do ponto de vista sociológico, teórico e metodológico, não se justifica a separação entre crianças com déficit cognitivo e as que não apresentam, para efeito da intervenção pedagógica significativa. Isto porque:

Ninguém pode ser otimista a ponto de si permitir pensar que os procedimentos de semelhantes educação irão permitir que qualquer comportamento anormal seja colocado definitivamente no caminho normal. Apenas supomos que ainda que ainda não conhecemos um centésimo daquelas possibilidades que estão contidas na educação social, e, se não se pode falar da completa superação das deficiências ao menos temos pleno fundamento para afirmar que sem esse tipo de educação qualquer outra é eficaz de dar formas socialmente úteis a esse comportamento anormal (Vygotsky, 2004, p. 390).

O grande desafio na proposta de inclusão constitui-se em dar sustentação às suas práticas, já que a legislação por si só não garante as mudanças necessárias para que haja uma prática pedagógica efetivamente inclusiva. As escolas precisam ser equipadas e reestruturadas para atender o alunado da Educação Especial, pois essas instituições carecem de investimentos em suas infra-estruturas e em seus recursos humanos. Nesse sentido, a qualificação dos professores para o desenvolvimento de um trabalho eficiente e de qualidade é imprescindível. Além disso, o ambiente deve ser o mais acolhedor possível, de forma que não haja barreiras arquitetônicas nem barreiras atitudinais.

A educação de alunos com déficit cognitivo durante décadas, manteve as mesmas características do ensino regular desenvolvidos nas escolas tradicionais e sempre adotando práticas escolares adaptativas. Num primeiro momento para organizar o trabalho educacional especializado, as escolas limitem-se unicamente a treinar seus alunos, subdivididos nas categorias educacionais: treináveis e educáveis; limítrofes e dependentes. Esse treinamento era desenvolvido visando a inserção familiar e social. Muitas vezes o treino se resumia as atividades estereotipadas, repetitivas e descontextualizadas.

O movimento de Integração manteve as práticas adaptativas, com o objetivo de proporcionar a reinserção de alunos com deficiência na escola comum, pelo treino dos mesmos conteúdos e programas do ensino regular.

Os aspectos agravantes desta prática adaptativa/integrativa estar no fato de se insistir para que o treino se realize a partir do que é concreto, ou seja, palpável, tangível, insistentemente reproduzido, de forma alienante, supondo que os alunos com déficit cognitivo só “aprendem no concreto”.

A idéia contida neste tipo de treino é equivocada, pois o concreto não dá conta do que o objeto é em toda a sua extensão e dos significados que cada pessoa pode atribuir a esse objeto, em função de sua vivência e referências anteriores. Por mais que se pretenda construir um conhecimento a partir do concreto, ele não se esgotará na sua dimensão física. A compreensão total do real é algo que jamais alcançaremos mesmo no mais avançado estado intelectual. Por outro lado a repetição de uma ação sobre um objeto, sem que o sujeito lhe atribua um significado próprio, é fútil, sem nenhuma repercussão intelectual e estéril, pois nada produz de novo e apenas coloca as pessoas com déficit cognitivo em uma posição inferior, enfraquecida e debilitada diante do conhecimento.

O grande equívoco de uma prática de ensino que se baseia nesta lógica do concreto é a repetição alienante que nega o acesso da pessoa com déficit cognitivo ao plano abstrato e simbólico da compreensão, ou seja, nega a sua capacidade de estabelecer uma interação simbólica com o meio. O perigo desse equívoco é diminuir cada vez mais a condição de as pessoas com déficit cognitivo lidarem com o pensamento, raciocinarem, utilizarem a capacidade de descobrir o que é visível e preverem o invisível, criarem e inovarem, em fim, terem acesso a tudo o que é próprio da ação de conhecer.

As legislações que regem o desenvolvimento da pessoa com déficit cognitivo são as mesmas que regem o desenvolvimento das demais pessoas. Aspecto este também presente nos processos educacionais (VYGOTSKY, 1997, 2003). Para ele, a criança cujo desenvolvimento foi comprometido por alguma deficiência, não é menos desenvolvida do que as crianças 'normais', porém é uma criança que se desenvolve de outra maneira. Isto é, o desenvolvimento, fruto da síntese entre os aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais, manifesta-se de forma peculiar e diferenciada em sua organização sociopsicológica.

Assim, não podemos avaliar suas ações e compará-las com as demais pessoas, pois cada pessoa se desenvolve de forma única e singular. Nesta direção, cabe apontar ainda, que as pessoas com déficit cognitivo não formam um grupo homogêneo entre si. Em outros termos, é preciso ter clareza que são diferentes entre si e, existindo a diferença, é necessário estar atento às singularidades de cada pessoa e conhecer as suas histórias de vida (OLIVEIRA, 2006).

De acordo com a Mantoan (2007) é preciso considerar que a criança com déficit cognitivo tem alterações nos processos mentais que interferem na aquisição da leitura, dos conceitos lógico-matemáticos, na realização das atividades da vida diária, no desempenho social, entre outras habilidades.

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

Nesse sentido, Vygotsky (1997, 2003) reconhece que o desenvolvimento se dá por meio da relação e correlação entre as estruturas *elementares* (reflexos, reações automáticas, associações simples, entre outros) condicionadas principalmente por determinantes biológicos, e as estruturas que emergem com a interação na cultura, denominadas de *processos psicológicos superiores*. Estas se referem aos processos que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano, como, por exemplo, ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, etc.). Essas estruturas por sua vez são construídas e (re)construídas com base no uso de *instrumentos* e de *signos* ao longo de toda a vida do sujeito. Sob a influência desta concepção, entendemos que a escola e o papel do professor são centrais para o desenvolvimento da criança, na medida em que pode proporcionar novas formas de espontâneos ou elementares e chegando a conceitos científicos ou superiores, que se constituem na interação social e escolar.

4.1 A pesquisa

A presente pesquisa aponta através de vários momentos, a relevância da prática no processo ensino aprendizagem para as crianças com déficit cognitivo nas séries iniciais do ensino fundamental e como as mesmas se portam diante dos desafios impostos em sala de aula.

A aplicação dos questionários foi realizada com os professores nas próprias escolas da rede pública Municipal e Estadual de ensino do município de Alto Alegre/RR. No horário dos intervalos das aulas eram feitas os questionamentos

aos professores e após estes momentos, no retorno a sala de aula, eram realizadas as observações aos alunos, no intuito de percebermos o atendimento dos mesmo quanto as suas especificidades. Este processo ocorreu no período de vinte dias.

De acordo com os dados do questionário aplicado aos professores percebemos que a maioria deles não realiza um planejamento de atividades levando em consideração as especificidades de seus alunos.

Verificou-se que os alunos inseridos em suas salas não são tratados dentro de uma especificidade, muito ignorados em sua “condição” cognitiva. Perceber essa realidade nas escolas públicas, se torna muito angustiante para nós, professores que buscamos um Atendimento Educacional Especializados. Principalmente porque se grita tanto por “Inclusão” e vemos que sua prática não é tão visível, dificilmente se percebe uma inclusão que respeite a diversidade e que busque uma qualidade de vida com equidade.

Ao questionarmos os professores sobre a base pedagógica utilizadas com seus alunos, percebemos que os mesmo não apresentam um conhecimento específico sobre o déficit cognitivo e nem aos teórico que versam sobre o atendimento a estes alunos, demonstrando um despreparo pedagógico relevante quanto a sua prática, direcionando a culpa ao sistemas de ensino que não apresenta interesse em prepará-los para a receptividades aos alunos com déficit cognitivo, de certa forma, o sistema tem a sua parcela de culpa, no entanto, não poderemos deixar a nossa de lado, pois para estudar e ler sobre qualquer deficiência não será necessário a imposição do sistema, nem tão pouco o direcionamento, pois a própria realidade nos obriga a buscarmos recursos e ferramentas que nos oriente no nosso dia-a-dia.

Ao analisarmos o resultado dos questionários, nos remetemos a uma forte indignação com a realidade, talvez a mesma tenha-nos impulsionados a escrever tão fortemente sobre o contexto inclusivo destes alunos, mais é a verdade, foi pesquisado, foi questionado e observado.

Não acreditamos em uma pesquisa que use da máscara para se sobressair as demais, precisamos estar atentos para dirimir da melhor forma possível as informações que nos são repassadas. Salientamos que os docentes vivenciam o processo de inclusão com algumas dificuldades, frustrações, não o

concebe como um processo de inclusão no sentido prático, alguns dos professores pesquisados, revelam ter um “choque” diante do impacto de receber alunos com necessidades educacionais especiais, enfatizando que embora a deficiência e a diferença sejam naturais não conseguem agir com naturalidade por ver tais alunos pelas lentes do exótico e do estranho.

Quanto à observação dos alunos em sala de aula, percebemos que os mesmos eram desprovidos de algumas atividades. Ao indagar o professor desses alunos quanto as atividades direcionadas a todos, respondiam: “*não posso fazer atividades para eles devido não saberem ler...deu apenas figura, enquanto os demais fazem suas tarefas*” (prof A), “*Não adianta dar tarefas para eles, só riscam...atrapalham o aprendizado dos demais...*” (prof B) vimos que havia certo descrédito quanto a aprendizagem dos alunos com déficit cognitivo, privilegiam-los com aprendizagem mecânica, baseada na repetição e na memória, sob o pretexto de que os alunos que apresentam déficit cognitivo manifestam dificuldade no processo de aprendizagem, alegando ainda, que estes alunos podem atrapalhar o processo de aprendizagem dos demais alunos, ditos normais. Esta situação vivenciadas nas escolas pesquisadas, reforçam a idéia de que a exclusão está presente nas salas comuns das escolas públicas, caracterizando que esses alunos não tem capacidade cognitiva que quando estimulada favorece uma melhor interação com o meio onde eles vivem.

De acordo com Santos (1995, p.12).

[...] num debate multicultural, nessa tal configuração cognitiva que proponho, é preciso, como princípio de conversa, aceitar um imperativo: temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

A inclusão portanto, nos alerta para observação das especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, o professor neste contexto, torna-se protagonista no que compete a sua prática, pois é através de uma postura, de concepção filosófica que poderemos mudar o quadro atual de inclusão nas escolas públicas de ensino.

Em síntese, a deficiência intelectual diz respeito à possibilidade de conhecer associada à questão da estruturação subjetiva. Cabe ressaltar, porém, que a deficiência mental não é causa de uma neurose, psicose ou autismo nem vice-

versa, uma vez que existem evidências que muitas crianças classificadas como “deficientes mentais” não o seriam, caso recebessem, em tempo hábil, um atendimento adequado às suas necessidades educacionais especiais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a analisar a prática do professor de sala regular de ensino frente aos alunos com déficit cognitivo, nos remetendo a uma análise pertinente a inclusão e seus benefícios para o processo ensino aprendizagem e social dos alunos com necessidades especiais, entendemos que educação inclusiva é hoje o debate mais presente na educação do país, nunca antes foi tão discutido o princípio constitucional de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, implicando na necessidade de reverter os velhos conceitos de normalidade e padrões de aprendizagem, bem como afirmar novos valores na escola que contemplem a cidadania, o acesso universal e a garantia do direito de todas as crianças, jovens e adultos de participação nos diferentes espaços da estrutura social. Por ter esta visão de inclusão percebemos que a prática do professor precisa ter uma nova resignificação, devido ter sido constatado no decorrer da pesquisa que o mesmo concebe o processo de inclusão com algumas dificuldades, frustrações, e não como um processo de inclusão no sentido prático, alguns dos professores pesquisados, revelam ter um “choque” diante do impacto de receber alunos com necessidades educacionais especiais, enfatizando que embora a deficiência e a diferença sejam naturais não conseguem agir com naturalidade por ver tais alunos pelas lentes do exótico e do estranho.

Diante de tal constatação, vimos a necessidade de repensarmos sobre o atendimento dos alunos com déficit cognitivo nas escolas de ensino regular, nos remetendo a uma reflexão pertinente a todos os profissionais que lidam diariamente com estas crianças, pois sabemos que são poucos desses profissionais que tem propriedades teóricas e prática para trabalhar com eles, ficam a mercê de pessoas sem fundamentação, arriscando uma metodologia ou outra na perspectiva de uma possível aprendizagem, sendo assim, propomos com esta reflexão que as instituições de ensino insiram em seus projetos pedagógicos a assistência a esses

alunos, de forma que assegurem a sua permanência no ambiente escolar e também ofereçam formação continuada dos profissionais que lidam diretamente com estes alunos, tendo como foco a sua aprendizagem e sua convivência no ambiente escolar, desta forma estaremos vivenciando o processo inclusivo como nos remete as políticas vigentes e a instituição escolar ciente do seu papel quanto a permanência desses alunos nos seus ambientes.

6. REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. *Retardo mental – definição, classificação e sistemas de apoio*, tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 10ª ed., 2006.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – versão preliminar*. Brasília, set. 2007.

BANKS-LEITE, L. & GALVÃO, I. (orgs.). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação – uma introdução á teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, M. de F. *Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças*. Campinas: Autores Associados, Ijuí: Unijuí, 2006.

CARNEIRO, M. S. C. *Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de historias de vida de adultos com síndrome de Down*. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

DEFICIENCIA MENTAL, / Adriana L. Limaverde Gomes...[ET AL.].-São Paulo: MEC/SEESP, 2007. 83p.- (Atendimento Educacional Especializado)

FERREIRA, M. C. C. Os desafios da educação escolar do aluno com deficiência mental no âmbito do ensino regular. MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O.; BUSTO, R. M.; SOUZA, S. R. de; MELETTI, S. M. F.; FUJISAWA, D. S. (orgs.), *Inclusão* (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial). Londrina/PR: Eduel, p. 133-144, 2003.

GLAT, R., FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G. & SENNA, L. A. G. Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil. *Relatório de consultoria técnica*, Banco Mundial, 2003. Disponível em www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva . Acesso em 10 de dezembro de 2009.

_____ & FERNANDES, E. M. & PLETSCHE, M. D. (D). Políticas de educação inclusiva e seus desdobramentos na rede pública de Educação do Estado do Rio de Janeiro. LOPES, A. C. & MACEDO, B. (orgs.), *Currículo: políticas, diferença in inclusão*. Porto: Profedições, 2008 (no prelo).

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

_____ Asylums: Essays na condição da situação social de pacientes mentais e de outros Inmates: New York, Doubleday, 1961.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, A. A. S. de. *Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência*. Bauru/SP: Práxis, 2007.

PADILHA, A. M. L. *Práticas pedagógicas na educação especial – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de LV S. VIGOTSKY*. São Paulo: Cortez, 2005.

PLETSCHE, M. D. & GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: um estudo etnográfico. *Revista Iberoamericana de Educación* (online), v. 41, p. 1-11, 2007.

_____. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. *Projeto de qualificação de doutorado*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

PESSOTTI, I. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: T.A. Queiroz/EDUSP, 1984.

SANTOS, Boaventura de Souza. Entrevista com Prof. Boaventura de Souza Santos. (On line). Disponível: <http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven1.htm>, 1995.

VIEER, Renier Van der & VALSINER, Jaan: Vygotsky, uma Síntese, São Paulo: Loyola, 1996.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos da defectologia (Obras escogidas), v. V. Madrid: Visos, 1997.

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/visaohistorica.txt>, acessado em 06 de maio de 2010.

7. APÊNDICE 2 Questionário aplicado com os professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM

CENTRO DE EDUCAÇÃO

Curso de Especialização em Educação Especial Déficit Cognitivo e Educação de surdos

Professora pesquisadora: ***Maria Selma Cavalcante de Sousa***

ESCOLA _____

PROFESSOR _____

SÉRIE _____ TURMA _____ TURNO _____

ALTO ALEGRE/RR, _____ / _____ / _____

QUESTIONÁRIO DESTINADOS AOS PROFESSORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE TENHAM EM SUAS SALAS ALUNOS COM DÉFICIT COGNITIVO INCLUSOS.

1) A Escola é a agencia formadora que assegura a aquisição, a construção e a utilização dos instrumentos necessários para a participação plena do indivíduo na sociedade. Você professor(a) como principal protagonista neste processo acredita que a escola venha desempenhar este papel?

() sim () não () em parte

Justifique _____

2) As teorias sobre o desenvolvimento refletem as diferentes concepções sobre a compreensão e explicação da realidade num dado momento histórico. Ao planejar

suas aulas, você como professor, leva em consideração as teorias inatista, ambientalista e interacionista?

() sim () não () em parte

Justifique_____

3) A teoria interacionista assegura que o desenvolvimento se efetiva na interação do organismo com o meio. Você acredita que o indivíduo consegue aprender levando em consideração esta possibilidade?

() sim () não () em parte

Justifique_____

4) A teoria ambientalista aponta que as condições presente no meio desenvolve as características do sujeito. Você acredita nesta condição para que o aluno venha construir seu conhecimento?

() sim () não () em parte

Justifique_____

5)Ao planejar suas aulas você leva em consideração que a aprendizagem é um processo contínuo e permanente de construção do conhecimento e busca relacionar a mesma com teorias da aprendizagem?

() sim () não () em parte

Justifique_____

6) ao desenvolver a sua práticas com os alunos você leva em consideração os alunos inclusos nas atividades proposta ou os concebe como aos demais?

() sim () não () em parte

Justifique_____

Entendemos que um dos principais objetivos da educação inclusiva é possibilitar o desenvolvimento de prática pedagógica com qualidade a todos os alunos de sala de aula e, nessa perspectiva, é realmente importante que os

diferentes ritmos de desenvolvimento e as diferentes especificidades cognitivas sejam respeitados.

Levando em consideração este enunciado, responda as perguntas seguintes:

7) Você trabalha a lateralidade com seus alunos?

() sim () não () em parte

8) No seu planejamento é considerado metodologicamente a **estruturação espacial** (posição e relação no espaço de indivíduo; objetos e situações; trabalho de localização da cidade; da rua; da casa; compreensão de noções como para cima, abaixo, no meio, igual, menor, fora dentro etc.) como aspecto cognitivo?

() sim () não () em parte

9) É trabalhado a **estruturação temporal** (as datas, os dias da semana, mês e ano, as horas, os períodos em que as crianças permanece na escola, a duração de intervalo, envelhecimento e seqüência lógica)?

() sim () não () em parte

10) Quanto a **percepção**, você trabalha com as crianças o reconhecimento e discriminação de cores, odores, relação entre figura e fundo, localização e reprodução de sons, explanação e objetos através de manipulação, identificação de tamanhos, quantidade e textura?

() sim () não () em parte

11) Para o desenvolvimento da memória você utiliza como ferramentas metodológicas as seguintes atividades: reprodução de situações ocorridas em filmes, desenhos, ou histórias infantis, jogo de mímica, reprodução de desenhos apresentados e depois retirados, reproduções de movimentos corporais e reconstrução de fato da vida diária, como passear com a família, ir a escola, a festas etc.?

() sim () não () em parte

12) Você utiliza a mediação entre alunos (os alunos que concluem primeiros suas atividades orientam aqueles que ainda não terminaram) em sala de aula?

() sim () não () em parte

13) Você utiliza o computador como uma relevante ferramenta para a construção do conhecimento dos alunos?

() sim () não () em parte