



UFSM

Artigo Monográfico de Especialização

**DÉFICIT COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
(RE)SIGNIFICANDO A ESCOLA**

Suerdes Rodrigues Viana

Januária, MG, Brasil

2010

**DÉFICIT COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
(RE)SIGNIFICANDO A ESCOLA**

por

Suerdes Rodrigues Viana

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.

**Januária, MG, 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

DÉFICIT COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
(RE)SIGNIFICANDO A ESCOLA

elaborado por
Suerdes Rodrigues Viana

como requisito parcial para obtenção do grau de

Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de Surdos

COMISSÃO EXAMINADORA:

Arlei Peripolli
(Presidente/Orientador)

Januária, MG, 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

DÉFICIT COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: (RE)SIGNIFICANDO A ESCOLA

AUTOR: Suerdes Rodrigues Viana

ORIENTADOR: Arlei Peripolli

Este trabalho parte de uma experiência pessoal e focaliza-se sob a luz do debate sobre a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino. Nele, analisa-se o déficit intelectual e investigam-se algumas práticas que podem ser colaboradoras nas ações pedagógicas com crianças que apresentam déficit intelectual na educação infantil. As reflexões, aqui, apresentadas, não têm a pretensão de encerrar uma discussão, mas, antes de tudo, abrir possibilidades de ver, na diferença, caminhos para a superação dos reducionismos, quais não comportam uma prática educacional inclusiva.

Palavras-chave: educação infantil; inclusão; prática pedagógica

This paper presents a personal experience and focuses on the knowledge of the debate on the inclusion of persons with special needs in regular education. In it, analyzes the intellectual deficit and investigate whether some practices that can be collaborators in teaching activities with children who have intellectual deficit in early childhood education. The reflections here presented, have no intention of ending a discussion, but, above all, open up opportunities to see the difference, ways to overcome the reductionism, which do not involve an inclusive educational practice.

Keywords: early childhood education; inclusion; teaching practice

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa às crianças que habitam o meu lócus de trabalho, pois, a partir delas é que surge a razão maior de eu querer aprender para melhor ensinar.

AGRADECIMENTO

Ao bom Deus, qual me move, me dá saúde e energia para afastar o cansaço, diante das várias atribuições a que me cabem, e, sobretudo, pela fomentação de minha capacidade intelectual.

Ao meu orientador, professor Arlei Peripolli, pela sua presteza e competência.

EPIGRAFE

*“Qualquer criança tem mais de criança do
que de “especial”*

Gema Paniagua

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....09

**2. DEFICIÊNCIA: MUITOS OLHARES, DIFERENTES
PERSPECTIVAS.....15**

3. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....18

**4. EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO:
DESAFIOS DA PRÁTICA.....21**

**5. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEITO
E ASPECTOS HISTÓRICOS.....25**

**6. PRÁTICAS COLABORADORAS PARA
O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....29**

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....35

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....37

1. APRESENTAÇÃO

Tudo começou com uma simples curiosidade. Sou uma pessoa curiosa e, como toda pessoa curiosa, a provocação dos sentidos é um componente inerente à inquietação. Foi em um desses momentos de provocação que me deparei com um texto sobre um relato de experiência. O texto era de uma educadora, Heloísa Satiro, da cidade de Três Corações, MG., qual foi publicado em um livro do Programa de Educação Inclusiva: Direito a Diversidade (2008). Ao lê-lo, causou-me arrepios, pois os ditames do texto pareciam falar de mim, indo de encontro com minhas experiências vividas e não notificadas. O texto tratava-se de um episódio que, entre algumas ressalvas, continha situações que cruzavam com a minha própria história. Criei desejos em investigar, dentro do meu percurso profissional, experiências condizentes com as de Heloísa Satiro, quais estariam adormecidas em mim. Imergi nas veredas obscuras de um passado - ainda recente - e dei início a uma busca, levantando hipóteses e buscando respostas óbvias, através de um vasto campo de pesquisa.

Encontrei-me numa infância de calma, brincadeiras e descobertas. O mundo parecia a mim tão grande, infinitamente maior que o poder de minha imaginação. Tudo era dotado de tamanha fortaleza, algo capaz de fazer-me sentir segura e protegida, talvez, debaixo de um manto de carinho, qual, minha família, talvez, tecia para mim em segredo. Tão pequenina e frágil, era essa menina, que a todos demandava cuidados. Ela não queria ficar adulta, mas queria muito crescer! Que paradoxo! Queria ser alta e forte do jeito dos colegas. Mas, infelizmente, não dava para ser - não na urgência do desejo de uma criança. Esta criança, porém, teria de esperar o tempo cronológico apitar em seu ritmo às mudanças pretendidas.

O tempo corria lento e a infância longa; adultos contavam para mim segredos e histórias. Conheci o Peter Pan¹, personagem criado por James Matthew Barrie, e desejei viver na Terra do Nunca, onde ninguém precisava de crescer, porque todos eram fortes e possuíam poderes mágicos para se defender de suas próprias limitações. Eu, todavia, possuía muitos desses poderes, embora faltasse descobri-los.

Nas brincadeiras de rua, eu era uma menina sem força, incapaz de aparar uma bola durante uma brincadeira de queimada, pois, eu não conseguia correr o bastante para contribuir com os meus parceiros de jogo; lembro-me, por exemplo, da brincadeira de *gasparar*², entre

¹ Peter Pan apareceu pela primeira vez ao mundo em 1902 num livro intitulado *The Little White Bird*, uma versão ficcionada da relação de Barrie com as crianças de Sylvia Davies e que foi adaptada ao teatro numa peça chamada *Peter Pan, or The Boy Who Wouldn't Grow* que estreou em Londres em 27 de dezembro de 1904.

² Gasparar é uma brincadeira conhecida hoje pelo nome de "brincadeira de taco". Confere regras em <http://sercriancahoje.blogspot.com/2007/09/brincadeira-de-taco.html>. acessado em 17.05.10. 21:38h. Segundo

outras, até mesmo a de ter de subir em um embrenhado pé de umbuzeiro. Tanto em uma brincadeira, quanto outra, tão comuns às crianças da minha idade, eu não media o tamanho suficiente para exercer tais atividades. Devido a minha inaptidão, cujo caos partia da minha estatura física, todos me chamavam de “*baixinha*”. De tanto eu não me encaixar em um *padrão de normalidade*, eu acabava desistindo das brincadeiras. Eu, infelizmente, não sei o porquê, evitava as atividades ou esportes, pelos quais eu teria de expor as minhas limitações. Creio que isso se dava pelo fato de eu ter medo de sofrer zombarias e/ou “chacotas” de outras crianças.

O relógio do tempo conduziu-me à escola. E a mim restou, dos colegas de brincadeiras, o rótulo de “*baixinha*”. Na sala de aula, eu sentava na primeira cadeira, bem próxima da professora, pois era mais seguro ali – transferência de proteção. Portanto, logo percebi que para conviver em pé de igualdade com os meus colegas, eu precisava demonstrar algo que causasse admiração e, por conseguinte, louvor e respeito de todos aqueles que conviviam comigo, no mesmo ambiente escolar. Então, a única saída que eu encontrei foi em dedicar severamente aos estudos. Como todo esforço merece um prêmio, o meu prêmio foi sempre obter as melhores notas em todas as disciplinas. Era comum eu ouvir frases de pessoas que me advertiam, tecendo elogios, com paradoxos, antíteses e oxímoros: “- *Só não tem tamanho, mas inteligência...*”. Eu gostava de ouvir essas migalhas! Pois essas migalhas verbais eram tudo o que eu podia ganhar e sentir-me reconhecida naquele espaço escolar, denotado de contrastes. Apesar de aceitar esses atributos sentimentais, como uma almejada conquista, eu, porém, continuava do lado de fora das brincadeiras de jogar bola, correr, saltar, pular. A minha habilidade se despertava para o mundo das letras e, portanto, devido a essa habilidade, eu ainda era lembrada pelos colegas durante as atividades avaliativas. Era esse o meu prêmio de consolação: a minha efetiva recompensa!

Entretanto, foram precisamente na 5ª série (atual sexto ano, do Ensino Fundamental), devido a um professor de Educação Física, que a minha relação com a escola ganhara novos contornos. Eu havia mudado de cidade e de escola. Em vista a essa mudança, tudo para mim se tornara novo, sem fluir a mim, imediatamente, qualquer significado: os vizinhos, as ruas, o movimento das pessoas e dos automóveis, os colegas, a escola de muros altos e imponentes, capazes de impedir aos alunos a visão do horizonte. Uma realidade tão diferente da minha outra escola, qual muro era constituído por uma cerca instável que, por ser tão baixa, eu,

peças de minha época de criança, o nome gasparar, consiste que a criança brinque até cessar toda a sua energia; portanto, gás – energia e parar - chegar ao fim.

aluna, em alguns finais de aulas, conseguia saltar e passar para o quintal do senhor Juvenal, um amigo de meus pais, em um lugarejo sem grandes novidades.

Eram meus 11 anos... E com todos os hormônios em ebulição, numa fase de intensas, múltiplas e rápidas transformações, recebi de presente, do destino, um professor insensível às particularidades de seus alunos. Nosso primeiro encontro: uma partida de vôlei! Eu pequenina e temerosa daquela bola apressada que zunia em meus ouvidos feito marimbondo em vespeiro revolvido. E, em alta voz, ouvi o meu professor turrar em tom gozador: -“*Pega a bola pintor de rodapé*”! Eu fiquei absorta, parada, consumida pela violência daquelas palavras. Segundos depois, percebi o riso solto de todos aqueles colegas, que, até então, eram todos estranhos para mim. A partir desse acontecimento inesperado, durante a partida de vôlei, eu nunca mais seria a mesma pessoa. Eu, sentindo-me inapta, diante daquela conduta do professor, estendida também aos seus respectivos alunos, eu não participei mais de nenhuma aula de Educação Física durante aquele ano letivo. Eu, todavia, apresentava atestados médicos, pois, talvez, devido ao trauma causado pelo professor, passei a sofrer acometimentos de febres, dores de cabeça, desmaios... Isso se tornou para mim um quadro clinicamente interessante, pois ocorriam somente as segundas e quartas-feiras à tarde.

Hoje, anos depois, ainda me recordo com pesar desse professor de Educação Física. Isso se dá ao fato de eu não praticar nenhum tipo de modalidade esportiva e nem tampouco apreciar aventuras que possam, de alguma forma, expor as minhas limitações.

Existem muitas formas de exclusão e de segregação; eu, consoante a essas formas, experimentei-as com todos os meus sentidos. Quando me ponho a (re)lembrar os dez anos de exercício da docência em classes de alfabetização é que eu percebo a grande responsabilidade de um professor ao lidar-se com práticas ou políticas inclusivas, quais prescindem humanidade e sensibilidade frente às diferenças individuais.

Eu sempre gostei de observar as *minhas crianças* em situações de brincadeiras. Conservava o maior respeito, quanto aos seus ritmos e singularidades. A curiosidade, perante tudo isso, é que diante daqueles bem pequeninos, eu criava uma atenção especial, não permitindo gracinhas ou rótulos, defendendo-os com grande empenho. A preocupação dada a tudo isso, sem dúvida, partia-se dos resquícios da minha infância.

Infelizmente, ainda não vencemos a sutil rejeição a tudo aquilo que foge da *normalidade* imposta pelo mundo hodierno. A escola ainda continua homogeneizadora, apesar de se interagir a tantos discursos efusivos de políticas públicas, baseadas em documentos legais, quais dão sustentação a uma visão menos estereotipada sobre as diferenças individuais. Por isso é preciso buscar mais respostas a tantos silêncios, cujos

envolvem as relações dentro das instituições de ensino. Esse íntimo relato serve para ilustrar uma forma de preconceito, incursionando-me aos caminhos da pesquisa, como forma de aquietar-me das angústias e fazer com que eu obtenha novas informações, consoante ao meu campo de trabalho. A pesquisa é, pois, uma possibilidade, um caminho, uma direção, um conhecimento científico.

Este é um processo desencadeado progressivamente em função do devir a ser, e que emerge da (co)existência ou da relação entre teoria e prática, sendo que esta é o fundamento daquela, no processo de investigação. Devido ao fato de eu ter trabalhado por alguns anos na área de educação infantil, convivi de perto com práticas diferenciadas, e, através de minhas experiências pregressas, pretendo buscar respostas para a seguinte questão: Que práticas podem ser colaboradoras nas ações pedagógicas com crianças que apresentam déficit cognitivo na educação infantil?

Assim, para Koche (1997), o conhecimento científico é o aperfeiçoamento do conhecimento comum e ordinário, e é obtido através de um procedimento metódico. Em suma, é produzido pela investigação científica. O conhecimento científico não surge apenas da necessidade de encontrar soluções para problemas de ordem prática, mas do desejo de fornecer explicações sistemáticas que possam ser testadas e criticadas através de provas empíricas.

Segundo Lakatos (1991), esse mesmo conhecimento se constitui contingente, pois suas proposições ou hipóteses têm a sua veracidade ou falsidade conhecida através da experimentação e não apenas pela razão. Logo, Déficit Cognitivo na Educação Infantil: (re) significando a escola, atribui, para esta pesquisa, provocações metodológicas na aproximação do objeto de estudo, demandando uma imersão empírica profunda e possibilitando uma apreensão do universo subjetivo que se almeja pesquisar e compreender. Para a realização deste estudo, utilizou-se um caminho chamado metodologia, do qual se destacaram os tipos de pesquisa utilizados e o método. Segundo o mesmo autor (2004) há dois aspectos quando se está analisando os tipos de pesquisa: quanto aos fins e quanto aos meios.

Quanto aos fins, caracterizou-se como descritiva porque teve como finalidade observar, resgatar, analisar e correlacionar às informações obtidas nas literaturas consultadas. Segundo Rampazzo (2004, p. 53), esta “[...] busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente, como de grupos e comunidades mais complexas”. Quanto aos meios se optou pela bibliográfica, pois a pesquisa foi desenvolvida a partir do levantamento de referências teóricas, sendo essas, anteriormente, analisadas e publicadas por meios escritos.

Todo tipo de pesquisa deve possuir um método científico. Como a pesquisa de origem acadêmica tem seu alicerce em fundamentos teóricos, no intuito de possuir um conjunto de conceitos, de princípios e técnicas que lhe dão um norteamento, para Lakatos (1991), método é a estratégia pela qual se chega a determinado resultado, ainda que essa não tenha sido fixada de antemão de modo refletido e deliberado. Assim, pode ser compreendido como a forma de proceder enquanto instrumentos básicos que ordenam de início o pensamento em sistemas, traçando de modo sistemático a forma de proceder do cientista ao longo de um percurso para alcançar um objetivo. Corroborando Gil (2006, p. 26) quando diz: “[...] método é como caminho para se chegar a determinado fim [...]”. Portanto, a abordagem foi qualitativa, pois trabalhou com informações da realidade que não podem ser quantificadas.

Este trabalho de pesquisa tem um perfil bibliográfico, tendo como aporte autores como: Celso Antunes, Maria Alcione Munhoz, Zilma Ramos de Oliveira, Moisés Kuhlmann Júnior, Piaget, Vygotsk, Wallon, dentre outros e ainda a legislação educacional LDBEN 9394/96, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI, periódicos e artigos.

O trabalho será dividido em momentos distintos. O primeiro: INFÂNCIA: MUITOS OLHARES, DIFERENTES INTERPRETAÇÕES traz um histórico acerca do olhar sobre a infância, bem como práticas utilizadas nas instituições de ensino infantil ao longo das décadas e sua urgente (re)significação às novas demandas e exigências legais da atualidade. O segundo momento cujo título: EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL seguido do terceiro EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO: DESAFIOS DA PRÁTICA abordam a trajetória da modalidade de educação infantil no Brasil, bem como os desafios da prática inclusiva nestes espaços educacionais. Segue-se, num posterior momento, a discussão da temática: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEITO E ASPECTOS HISTÓRICOS que apresenta um histórico da deficiência e ainda uma abordagem conceitual sobre o déficit intelectual e suas implicações no campo da aprendizagem, culminando com a temática: PRÁTICAS COLABORADORAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL que explicita e tece comentário acerca das práticas que podem ser colaboradoras nas ações pedagógicas com crianças que apresentam déficit intelectual na educação infantil.

Os caminhos escolhidos através dos momentos, acima citados, pretendem ser um referencial didático que possibilite reflexões acerca do compromisso e da grande responsabilidade da escola e seus atores educacionais frente à inclusão.

Por fim, apresentam-se as considerações finais que busca estabelecer pontos equidistantes entre as hipóteses levantadas à priori e suas possíveis validações ou refutações. Entende-se que esta produção não esgota a discussão da temática. A grande importância desta pesquisa está em demonstrar quão é complexa a educação e como se constitui uma rede, cuja trama é composta de fios de matérias objetiva e subjetiva.

2. INFÂNCIA: MUITOS OLHARES, DIFERENTES INTERPRETAÇÕES

Falar sobre Educação Infantil é falar sobre o reconhecimento da infância ao longo dos tempos. Desde a antiguidade a educação das crianças tem ocupado lugar de preocupação entre os envolvidos nesse processo. Entre os gregos, incumbia educar os filhos até a idade de sete anos. Após esse período os meninos eram entregados ao estado, enquanto as meninas permaneciam em casa aprendendo as prendas domésticas.

Na antiga Roma também não era diferente. A educação familiar era um instrumento de formação do futuro cidadão. Em ambos os casos a educação era informal.

Durante muitos séculos, a criança foi vista como um adulto em miniatura e por essa razão sua vestimenta, comportamento, etc, eram adultizados. Não se concebia ainda a ideia de infância como uma fase cheia de peculiaridades específicas, e, a preocupação dos adultos com uma formação sistematizada e diferenciada para as crianças, não existia.

Entretanto, no século XVII, João Amós Comenius, renomado educador checo, salientou a importância da educação infantil formal e preconizou a criação de escolas maternas. Comenius fez um programa para a pré-escola e a finalidade da educação, para ele, era a de que as crianças aprenderiam, não para a escola, mas para a vida. Três palavras sintetizavam seu objetivo: saber, virtude e piedade. Portanto, o objetivo da educação era ensinar tudo a todos - uma inovação inaudita numa época que exalava uma distância aristocrata. Para atingir esses objetivos eram essenciais: bons livros, professores e métodos.

Para Comenius, na infância, a escola deveria ser o colo materno (escola materna), para a puerícia, a escola vernácula, para a adolescência, a escola latina e para a juventude, a escola deveria ser a universidade e viagens.

Outro importante filósofo do século XVIII, que também teve grande influência na educação e pode ser considerado um dos precursores da educação pré-escolar, foi Jean-Jacques Rousseau. Ele descobriu a infância e viu a criança como um ser com ideias próprias, diferentes das ideias dos adultos. Realizou uma verdadeira revolução coperniana na educação, cujo centro de interesse passou do mestre para o aluno. Ele percebeu também que “*a educação do homem começa com seu nascimento*” e que as crianças têm capacidades diferentes em cada idade: maneiras de ver, pensar e sentir, que lhes são próprias. Ele estimulava o professor a conhecer seu aluno, pois, dessa forma, o professor conhecendo-o, não permitia ensiná-lo coisas que estavam além de sua capacidade de compreensão.

Em Jacques Rosseau, o âmago da teoria educacional é a natureza infantil e a sua preocupação central era implantar o gosto pelo conhecimento, ou seja, suscitar a permanente curiosidade, não oferecendo as respostas, mas oportunizando as perguntas. Rousseau defendia o uso do material concreto para melhor entendimento e aprendizagem das crianças.

Friedrich Froebel foi outro teórico que teve olhar sensível sobre a criança. Ele foi considerado o criador dos jardins de infância, chamando-os, de início, de *viveiros infantis*, pois, assim como Pestalozzi, ele considerava as crianças plantinhas tenras que deveriam ser cuidadas com carinho. A finalidade dos jardins era de colocar as crianças em contato com a natureza. Ele reconhecia o poder do professor, mas enfatizava o fato de o aluno ser o sujeito de seu aprendizado. Froebel percebeu que o jogo era a atividade capaz de desenvolver a espontaneidade e criatividade das crianças. Criou, assim, um material pedagógico muito rico: os dons e as ocupações, constituídos por sólidos geométricos, gravuras, que consistiam em exercícios psicomotores (pintura, colagem, desenho recorte, etc). Preocupou-se também com a formação dos professores - as jardineiras. Seu método é usado até hoje: a autoexpressão, o jogo, a educação física e a dramatização são componentes desse método.

Para completar este estudo, não se pode deixar de citar a médica-psiquiatra italiana, Maria Montessori, qual, foi a primeira educadora da escola moderna. Ela idealizou e criou a *casa Dei Bambini* ou *Casa das Crianças*, um estabelecimento de educação pré-escolar para as camadas baixas da população. Ela preocupou-se muito com a saúde mental das crianças, procurando oferecer-lhes um ambiente apropriado e respeitando sua liberdade de ação. Montessori criou móveis e utensílios de tamanho proporcional ao da criança e aboliu as carteiras tradicionais, introduzindo mesinhas individuais, leves, dando condições à própria criança em deslocá-las. Ela criou um material pedagógico vasto e atraente, destinado a desenvolver passo-a-passo, as funções sensoriais e a aprendizagem da leitura; da escrita e do cálculo. O material pedagógico, criado por Montessori, consiste em sólidos de diversas formas e tamanhos: caixas para abrir e fechar, encaixar, botões para abotoar e desabotoar, séries de cores e tamanhos, formas espessuras, campainhas de diferentes sons, etc. As fases de desenvolvimento de Montessori foram chamadas de períodos sensitivos. A educação das vontades e da atenção são também objetivos do método montessoriano, até hoje usado em muitas escolas, principalmente nas religiosas, devido à ênfase na educação da vontade e no autocontrole.

Ainda podemos destacar as valiosas contribuições de Ovide Decroly, médico-psiquiatra Belga, principal representante do Escolanovismo europeu. A frase “Escola pela

vida e para a vida” sintetiza as suas concepções pedagógicas. Idealizou os “centros de interesses” (projetos) onde as crianças relacionam os antigos conhecimentos com os novos, expressando-os através da linguagem, dos desenhos, da modelagem e das dramatizações, sempre levadas pelo interesse. O material didático utilizado em suas aulas era natural: pedras, pedaços de madeiras, palhas, argilas, areias, lãs, etc.

Assim, como esses, tantos outros teóricos do conhecimento deixaram suas pesquisas e ideias, quais foram se juntando e ampliando, formando, portanto, um arcabouço teórico que não se esgota. É sabido que, esse arcabouço teórico, deixado por esses pesquisadores, nunca se esgota, pois a cada dia surgem novos sucessores que continuam a investigar esse imbricado fenômeno chamado educação.

3. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Diante de tantas contribuições teóricas, construídas ao longo dos séculos, percebe-se quão importante e merecedor de atenção é o universo infantil. Se a concepção de infância tem, atualmente, uma ótica mais assertiva acerca de sua condição como ser singular dentro de um contexto plural, então faz jus um ensino voltado ao atendimento de suas especificidades.

No Brasil, a Educação Infantil teve diferentes enfoques, ao que tange as questões pedagógicas e às sucessivas modificações em sua estrutura organizacional, até chegarmos ao quadro atual. Sua história é ainda muito recente. Até a metade do século XIX, a consciência política coletiva era de que os cuidados com os infantes eram de responsabilidades das famílias e não do poder público. Por essa razão, somente os filhos de famílias abastadas tinham acessos ao ensino infantil em instituições privadas ou não governamentais, quais eram mantidas pela contribuição dos ricos e com uma pequena ajuda do Estado.

Após a Proclamação da República e a vinda dos imigrantes europeus, acontece uma ampliação das escolas infantis em todo o Brasil. Todavia, o atendimento às crianças estava ligado à área da saúde, revelando um caráter de cuidado com a higiene e o asseio (KUHLMANN Jr., 2001).

Outro fator estimulador da ampliação dos jardins de infância foi o ingresso da mulher de classe média no mercado de trabalho.

Preocupados com o aprimoramento intelectual dos filhos daquelas camadas sociais, as novas instituições trouxeram em seu bojo novos valores: a defesa de um padrão educativo voltado para os aspectos cognitivo, emocionais e sociais da criança pequena. (OLIVEIRA: 2002, p.109).

Nesse sentido, percebe-se uma nova concepção de desenvolvimento infantil e as diferentes formas de lidar com a aprendizagem. Isso, porém, reitera-se que a pedagogia das instituições voltadas para a infância até a década de 50 era calcada ao assistencialismo, todavia, o trabalho voltado para o desenvolvimento bio-psico-social era pouco ou nada valorizado.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61 nos Artigos 23 e 24 incluem-se aos sistemas de ensino a educação pré-primária de crianças até aos sete anos.

A municipalização da educação pré-escolar surge na década de 70, sem, contudo, haver políticas públicas que dê respaldo a esse ensino. Isso ocorrerá somente na década de 80, com a implementação do Plano Nacional de Desenvolvimento de 1986. Na ocasião, inicia-se uma discussão acerca do rompimento da função assistencialista para uma abordagem que priorize o desenvolvimento integral da criança. Entretanto, foi com a Constituição do Brasil, de 1988, em seu Artigo 208, Inciso IV, que a educação tornou-se reconhecida como direito da criança e dever do Estado. O mesmo texto estabelece a idade de zero aos seis anos como faixa etária que compreende a educação pré-escolar.

Não podemos deixar de fora a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, marco beneficiador da educação infantil, qual concretizou as conquistas contidas na Constituição de 1988.

Na esteira da evolução, a década de 90 se apresenta fecunda em debates e conferências, onde os vários setores da sociedade, envolvidos de forma direta ou indiretamente na educação, se mobilizaram para garantir à Educação de modo geral e a infantil, em particular, novos significados, concepções de conhecimento e práticas voltadas para o desenvolvimento integral da criança. Dessa efervescência coletiva emerge a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -9394/96, qual amplia o conceito de Educação Básica, considerando a Educação Infantil como primeira etapa da educação e, por isso, base para as séries posteriores. Essa legislação contempla ainda a gestão democrática da escola, dando abertura aos profissionais da educação em participarem do processo de construção de seu projeto político pedagógico, sendo co-autores do processo ensino-aprendizagem voltado para a emancipação do sujeito aprendiz.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -9394/96, em sua gênese, rompe com a concepção de ensino e de aprendizagem até então em vigor, a de que o foco era *como ensinar*; após a lei, passa-se ao *como a criança aprende*. Essa mudança de paradigma impele os profissionais da educação a um redimensionamento de seu papel e da função da escola como instância formadora.

Nesse contexto, também embasados pelas teorias de desenvolvimento e aprendizagem de teóricos, como: Vigotsky, Piaget, Wallon, dentre outros, nasce o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Esse é um documento oficial que norteia o profissional da infância quanto às práticas correntes na educação infantil. Esse documento se define como “[...] conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e

ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras”. (RCNEI, 1998, V.1. p.13). Esse documento foi formulado pelo Ministério de Educação – MEC e atrelado a ele o Conselho Nacional de Educação CNE, qual instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, validando as orientações contidas nos referenciais da educação infantil.

Outra política pública importante, qual melhorou em muito o atendimento à criança de zero a cinco anos, foi à criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, em vigor a partir do ano de 2007. Com esse recurso, agora também destinado à Educação Infantil, percebe-se investimentos significativos, quanto a materiais pedagógicos e formação continuada de professores, alterando as práticas dentro das escolas infantis.

Sob esse panorama de sucessivas mudanças é possível perceber que essas conquistas se deram em função da nova leitura que se faz atualmente sobre a infância. Afinal, saímos de um modelo altamente assistencialista e paternalista para um modelo de educação que considera a criança como um ser social e a infância como um tempo diferenciado sem, contudo, desmerecer sua condição de cidadania, qual é inerente a todo ser humano desde o seu nascimento.

4. EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO: DESAFIOS DA PRÁTICA

O ser humano é um sujeito social e sob essa condição não consegue viver isoladamente. É na convivência em grupos que o ser humano se constitui, enquanto sujeito.

A criança, desde o nascimento, está inserida numa realidade social que prescinde de contatos, cuidados e acompanhamentos. Cada criança apresenta diferentes habilidades e ritmos de aprendizagem que requer o olhar atento e observador do adulto, principalmente do educador.

A escola precisa ter em seu projeto pedagógico ações que atendam as necessidades das crianças e complemente o papel da família. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96, no capítulo sobre Educação Básica, no que se refere à Educação Infantil p.19, diz que essa tem (Art.29) “[...] a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Sendo assim, a criança tem direito à educação de qualidade, com professores qualificados, pois, é sabido que, quanto mais cedo, a criança ingressar na escola, maior será seu desenvolvimento e suas possibilidades cognitivas. Um estudo realizado pela Universidade de Chicago constatou que quanto mais cedo se investe no aluno, maior é o seu desenvolvimento e maior é a possibilidade de conseguir um bom emprego e salários dignos. E acrescenta que:

A Educação Infantil é a base de tudo. Quem explica é a neurociência. Na década de 90, os pesquisadores do cérebro descobriram que os primeiros anos de vida são os mais importantes para o seu desenvolvimento. É quando ocorre a maior parte das ligações entre células cerebrais, as sinapses. Elas são responsáveis pela capacidade de aprendizagem, entendimento e comunicação. A infância é a fase em que há maior densidade dessas ligações. (ARANHA, 2007 p. 52-55)

Essa comprovação só será efetiva se dentro das instituições de educação infantil houver profissionais conscientes ao respeito à infância e de seu papel como legitimador de condutas. Esse respeito à Instituição Infância está firmado na Declaração Mundial de Educação para Todos, documento elaborado em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e referendada pela Declaração de Salamanca, Linha de Ação sobre as Necessidades Educativas Especiais, em 1994, e pelo documento da Convenção Interamericana, para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala,

1999). Esses documentos corroboram o compromisso de acesso à escola e à educação de qualidade para todos. Sob esse propósito está a educação inclusiva, tendo como princípio fundamental “[...] que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível independente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (Oliveira: 2004.p.34).

No momento atual, o sistema educacional brasileiro passa por um enorme desafio que é a educação inclusiva, que sendo uma conquista legal em termos teóricos, na prática é um caminho em construção. Este caminho está sendo construído por muita gente que sonha com uma sociedade justa e que garanta os direitos de todos que nela vivem. E quando falamos em viver estamos nos referindo ao sentido pleno da palavra qual seja, conviver, compartilhar, relacionar, interagir, trocar...

Vale ressaltar que a inclusão escolar faz parte de um movimento de grandes proporções, ou seja, extrapola o atendimento as pessoas com deficiência. Este movimento pressupõe a inclusão social de todos os que, ao longo da história foram vilipendiados, discriminados: os pobres, os negros, os muito feios, as mulheres, os abandonados. Por isso os desafios são muitos. No âmbito da educação percebemos, avanços e também dificuldades.

A Educação Inclusiva é um novo paradigma ao se apresentar como apreço à diversidade, não só com as pessoas com deficiências, mas a todos os ritmos da vida e particularidades destas vidas. Essa mudança de paradigma exige uma ruptura com idéias e concepções instituídas em nossa sociedade. Romper com o instituído, ou seja, o ideal de aluno que a sociedade ainda postula é um primeiro desafio. Um outro desafio é mudar a natureza conceitual do discurso da governabilidade, uma vez que este entende que a mera inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns já é pressuposto a considerar a inclusão escolar como efetiva. O que percebemos é que mesmo diante da existência, no Brasil e no mundo, de um arcabouço legal muito avançado, no que tange à garantia dos direitos das pessoas com deficiência, há que se preocupar com a permanência dos alunos nas instituições de ensino, bem como a oferta de educação de qualidade para todos. A luta agora é para que essas leis sejam respeitadas e implementadas como forma de respaldo e validação da política inclusiva.

Outro desafio que se descortina nesse cenário da inclusão escolar é a mudança de foco quanto às expectativas dos educadores em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, a ênfase deve ser nas possibilidades dos alunos e não nas suas limitações. Corroborar com essa idéia Paulo Freire (1996) quando diz que “... somos seres da possibilidade e não de determinismos.” Nesse sentido, Prieto diz:

As limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles que, assim não podem ser desprezadas na elaboração dos planejamentos de ensino. A ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim para que se tornem cidadãos de iguais direitos. (PRIETO:2006. p.40)

O conceito de educação inclusiva é o de uma educação com igualdade e equidade: uma educação para todos centrada no aluno, e que atenda às necessidades educacionais especiais de todos, desde as diferenças orgânicas e psíquicas, às diferenças étnicas, sociais culturais e econômicas. Para Monteiro (2005) [...] “a educação inclusiva enfatiza o ensino, a escola, as formas de aprendizagem e não a deficiência. O professor é o profissional da aprendizagem, é aquele que observa o processo de aprendizagem de seus alunos.”

A formação continuada dos educadores é vital e altamente relevante para que o processo inclusivo se efetive no espaço escolar. O que ainda se evidencia é a existência de profissionais desprovidos de embasamento teórico-prático acerca do trabalho com a diversidade. No entanto, não podemos usar este fato (despreparo dos professores) como argumento para que a inclusão não aconteça, pois o fato de ter, dentro da sala de aula alunos que apresentem necessidades educativas especiais é mola propulsora para levar o educador à pesquisa, ao conhecimento, a busca por entendimento de tais necessidades como forma de viabilizar seu trabalho. E nesse processo de vivência o educador se faz consciente das razões e benefícios que a inclusão propõe para o aluno, a escola, o sistema de ensino e, sobretudo, para si mesmo enquanto aperfeiçoamento e crescimento profissional.

Superar a idéia de que a classe comum é, para os alunos com necessidades educativas especiais, tão somente um lugar para a criança socializar-se se torna urgente, pois no imaginário coletivo, há uma idéia equivocada de que uns entram na escola para aprender e outros para socializar. Quando na verdade a escola é espaço de aprendizagem para todos.

Enfim, enfrentamos cotidianamente inúmeros desafios que precisam ser superados para avançarmos nessa caminhada. O maior deles é vencer o desânimo, o cansaço e a descrença frente a eles. Temos que somar forças para que os valores humanos sobreponham os valores de mercado. Nunca se viu uma sociedade tão evoluída e em evolução nas áreas tecnológica e científica e de avanços tão acanhados nas áreas humanas e sociais. A educação inclusiva precisa ser entendida como compromisso ético-político. Isso significa a garantia de educação de qualidade para todos. É o que sustenta Cortella(1988, p.14) “ em uma

democracia plena, quantidade é sinal de qualidade social e, se não se tem quantidade total atendida, não se pode falar em qualidade”.

5. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEITO E ASPECTOS HISTÓRICOS

Para uma melhor compreensão da criança com deficiência intelectual, faz-se necessário um breve percurso histórico para situar o espaço da criança com esse tipo de deficiência na sociedade contemporânea.

Na antiguidade, as crianças que nasciam com deficiência eram abandonadas e entregadas à própria sorte, uma vez que a eugenia³ era muitíssimo valorizada.

Na Idade Média, sobre forte influência da Igreja, as deficiências eram vistas sobre o prisma da espiritualidade, portanto, era algo *divino* ou *demoníaco*. Em função dessa crença, as crianças nascidas sob essa condição eram entregadas às instituições de caridade. Todavia, ao que tange à deficiência intelectual, as atitudes eram mais severas e extremistas, que, aliás, ia de encontro com os ideais cristãos vigentes na época. A criança e a mãe, quando não eram mortas, eram submetidas a maus tratos e torturas pelos seus cuidadores. De acordo com Pessoti (1984, p.6), essa ambivalência se justifica como “[...] a marca definitiva da atitude medieval diante da deficiência mental”.

Com os ideais burgueses respaldando a revolução, no final do século XV, houve uma mudança na concepção de homem e de sociedade, que, aliado aos avanços da medicina alteraram de sobremodo o olhar sobre a deficiência intelectual, passando-a de uma visão espiritualista para uma visão organicista, ou seja, visão segmentar do corpo humano para estudo de suas partes e funções. Seria dizer que a deficiência intelectual teria uma explicação da ciência, o organismo sendo estudado em suas partes para melhor entender e conhecer seu sistema de funcionamento. No entanto, o deficiente intelectual continuava sendo visto como indivíduo improdutivo economicamente, uma vez que a sociedade capitalista entendia “*pessoa normal*”, como aquela capaz de produzir bens de consumo.

Foi entre os séculos XVII e XVIII, que as escolas especiais foram criadas para atender às deficiências em geral. Porém, elas traziam em suas práticas a ideia de separação e segregação. Somente no século XX é que se percebem novos olhares sobre a criança com déficit intelectual e a importância do maior comprometimento do poder público diante das necessidades educativas especiais.

³ Termo cunhado em 1883 por Francis Galton (1822-1911), significando "bem nascido". Galton definiu eugenia como o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente

Atualmente, a criança com déficit intelectual, ainda carrega o estigma de incapaz, improdutivo e vive numa condição de desvalorização em relação às demais pessoas sem deficiências, pois não conseguem responder, integralmente, as demandas da sociedade capitalista, focada na produção.

Frente a essa pungente realidade, descortina-se a desafiadora missão da inserção da pessoa com déficit intelectual na escola comum, bem como o seu Atendimento Educacional Especializado - AEE. Esse desafio se agiganta pela complexidade de seu conceito e da amplitude de abordagens sobre essa necessidade. O decreto nº. 3.956/2001 Artigo 1º define deficiência mental como [...] “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico”. Em (2007: p.14) tal definição valida à deficiência como uma situação e não como uma condição.

A deficiência intelectual caracteriza-se como transtorno de desenvolvimento e não por transtorno mental, pois é uma limitação ou alteração numa área do intelecto. Segundo estudos realizados nesse campo, a deficiência intelectual se apresenta em vários níveis: leve, moderado, severo e profundo; porém não é aconselhável considerar essas classificações, uma vez que esses níveis têm foco na capacidade de adaptação do indivíduo ao objeto e, desse objeto ao mundo, quando o importante é detectar o grau de comprometimento funcional adaptativo para saber em que áreas (habilidades de comunicação, sociais, etc.) a pessoa, em qualquer nível de deficiência, precisa de apoio. Nesse sentido, Del Claro pontua:

O funcionamento adaptativo da pessoa pode ser influenciado por vários fatores, incluindo educação, treinamento, motivação, característica de personalidade, oportunidades sociais e vocacionais, necessidades práticas e condições médicas gerais. Em termos de cuidados e condutas, os problemas na adaptação, habitualmente melhoram mais com esforços terapêuticos do que o QI cognitivo. (DEL CLARO:2003. p.21)

O que se evidencia é que os problemas de adaptação enfrentados pelas pessoas com déficit intelectual são comumente melhorados com o trabalho conjunto do professor em sala de aula e o trabalho extrahorário do Atendimento Educacional Especializado - AEE, como espaço de complementação, suplementação e estimulação das crianças que necessitam de esses recursos para se desenvolverem.

A maioria das crianças com deficiência intelectual pode aprender muitas coisas chegando à vida adulta de forma relativamente independente e se sentindo importante. Para isso é preciso considerar que a criança com deficiência intelectual tem percepção de si mesmo e da realidade à sua volta.

Existem várias síndromes que causam a deficiência intelectual, podemos citar:

Síndrome de Angelman - distúrbio neurológico, que também causa retardamento mental, alterações do comportamento, dificuldades ou ausência da fala, retardamento psicomotor, epilepsia.

Síndrome de Down - modificação genética causada pela alteração de um dos pares de cromossomos (nº 21). Vem associada a um comprometimento intelectual e hipotonia (redução do tônus muscular).

Síndrome de Martin Bell ou do X-frágil - hereditário, produzida pela alteração molecular ou mesmo de uma queda na cadeia do cromossomo X. Está associada a problemas de conduta e de aprendizagem. É mais frequente em meninos.

Síndrome de Prader-Willi - de natureza genética, inclui baixa estatura, retardo mental ou transtornos de aprendizagem, dentre outros. Uma anomalia no cromossomo 15.

Síndrome de Rett - distúrbio neurológico que causa progressivo comprometimento das funções motoras, do desenvolvimento intelectual, da fala e do comportamento. Atinge, na maioria das vezes, as meninas.

Além dessas síndromes, existem alguns fatores que podem originar a deficiência intelectual, como: fatores pré-natais, que incluem a desnutrição materna; a má assistência médica; as doenças infecciosas; os fatores tóxicos; os fatores genéticos, entre outros. Fatores perinatais, que incluem traumas na hora do parto, prematuridade e baixo peso, icterícia grave. Fatores pós-natais, que incluem desnutrição, desidratação, carência de estimulação, infecções, intoxicações exógenas, acidentes e infestações neurocisticercose.

Diante da imprecisão do conceito da deficiência intelectual não tem sido possível estabelecer diagnósticos precisos exclusivamente a partir de causas orgânicas, nem tão pouco a partir da avaliação da inteligência. O que se sabe é que a criança com déficit intelectual apresenta limitações importantes na capacidade de aprendizado e nas habilidades relativas à vida diária e habilidades sociais. As áreas básicas da inteligência que a criança com déficit intelectual apresenta limitações são:

- Inteligência prática: diz respeito às habilidades necessárias à auto-sustentação, autocuidado e a sua manutenção como pessoa, de forma gradativamente independente e autônoma.
- Inteligência social: está relacionada a noção de regras, limites, capacidade de buscar o que deseja, de saber esperar, de conseguir lidar com frustrações.
- Inteligência conceitual: refere-se às dimensões abstratas da inteligência (análise, síntese, generalização, memória, abstração, capacidade de criar, simbolizar, imaginar).

Algumas questões devem ser levadas em conta diante da suspeita de deficiência intelectual na criança, quais sejam: função intelectual e as habilidades adaptativas; função psicológico-emocional; funções físicas e etiológicas (causas e origem da deficiência) e o ambiente e as características culturais do meio em que a pessoa vive.

6. PRÁTICAS COLABORADORAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Para que se possa atender a criança com déficit intelectual na escola comum, sobretudo na educação infantil, é necessário o entendimento de um conjunto de fatores que já foram relacionados ao longo desta pesquisa, tais como: visão da infância, como tempo de especificidades; espaços de educação infantil, como alto valor pedagógico; etc. Atrelado a esses e tantos outros fatores, apresentam-se outras posturas e atitudes práticas que corroboram com o desenvolvimento e aprendizagem da criança, qual apresenta déficit intelectual.

1 - Gestão Democrática – o primeiro passo para efetivação de práticas emancipatórias é a escola desvencilhar-se de um ensino conservador e de uma gestão autoritária. Para tanto, pressupõe a participação coletiva nas decisões que visam assegurar o alcance das metas pretendidas pela escola e cumprir sua função social favorecendo o exercício da cidadania. Gadotti & Romão estabelecem a seguinte relação:

A escola deve formar para a cidadania, para isso, ela deve dar o exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. A escola não tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade. Nisso, a gestão democrática da escola está prestando um serviço também à comunidade que a mantém. (GADOTTI & ROMÃO:1997, P.35)

Pois gestão democrática implica a democratização dos vários espaços da escola, garantindo formas de participação não só nas decisões gerais, mas também naquelas relativas ao trabalho de sala de aula. Nesse sentido, o educador precisa de parceria e apoio dos gestores (especialista/direção) para subsidiar o trabalho dentro da proposta inclusiva em sala de aula. Isso porque as iniciativas do professor precisam ser recebidas pelo grupo de profissionais que compõem a escola como algo positivo e inovador e que comungue dos mesmos objetivos da escola como um todo. Essa postura passa pela autonomia do professor, que, aliado a um bom planejamento é livre para aprender e ensinar sem necessariamente cair no espontaneísmo. O princípio da gestão democrática, contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 93/94/96, vem a contribuir enormemente com a nova proposta de ensino inclusivo.

2 – Auto regulação da aprendizagem – essa adaptação deve ser realizada internamente pela própria criança. Isso se dá em função da assimilação do novo conhecimento aliado ao que ela já sabe. Portanto, é de suma importância que os profissionais da escola compreendam o sentido emancipador da adaptação intelectual. Batista e Montoan destacam:

Aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou menos privilegiada. São as diferentes idéias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e clareiam o entendimento dos alunos e professores. Essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre eles. (BATISTA & MONTOAN: 2007 p.17)

3 – Atividades Diversificadas – trabalhar com atividades diversificadas, em muito, difere-se de um ensino diversificado. O ensino diversificado segrega, uma vez que oferece um conteúdo para uns e simplifica-os ou até mesmo apresenta outro conteúdo para outros. Isso ocorre porque acreditamos que assim estamos atendendo aos ritmos diferenciados de aprendizagem dentro de uma classe com diversas crianças com habilidades cognitivas também diversas. No entanto, esse princípio será atendido quando se propõe um trabalho com atividades diferenciadas sobre o mesmo assunto. Por exemplo, o professor está trabalhando sobre sistema solar, e então prepara várias atividades e deixa disponíveis na sala de aula para que os alunos escolham livremente, de acordo com seus interesses. Como vê, essa prática é emancipadora e contrapõe aquela onde o professor seleciona uma atividade de leitura e interpretação para todos os alunos e para aquele que possui deficiência intelectual cabe, tão somente, a ação de colorir os planetas. É preciso refletir que o ato de:

Ensinar é um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos os alunos, sem exceção, um mesmo conhecimento. Ao invés de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças. (BATISTA & MONTOAN: 2007 p.17)

Um ponto relevante a considerar no processo ensino aprendizagem frente à criança com déficit intelectual é a necessidade de o professor conhecer o nível de competência de cada criança, entendendo que o ensino deve ser gradual, partindo de atividades simples para as mais complexas e atentando para que uma coisa seja ensinada de cada vez, pois a criança com déficit intelectual não dá conta de assimilar duas coisas ao mesmo tempo e ainda assim o educador deve utilizar várias estratégias para ensinar o mesmo conteúdo, por exemplo: se a

criança não consegue contar através de tradicionais atividades feitas no papel, ele poderá exercitar essas habilidades através de jogos, brincadeiras corporais, atividades culinárias, artesanato, etc. O Currículo enriquecido de novas estratégias e não de novos conteúdos, é o que Fierro (2004, p.207) chama de “Princípio da redundância” que consiste em” ensinar de diferentes formas, com variados exemplos, por meio de canais sensoriais e de ações distintas, introduzindo, também, variações na consecução das tarefas.”

4 – Atividades em grupos – Trabalhar em grupos provoca a cooperação e estimula a criança com déficit intelectual a se interagir e integrar em qualquer grupo, evitando a formação de um grupo à parte. Sem contar que as trocas estabelecidas são ricas para o crescimento, desenvolvimento e amadurecimento afetivo. Sobre o valor da interação Vygotsky (1993) pontua que as aprendizagens construídas no meio sociocultural é que impulsiona o desenvolvimento, ao contrario de Piaget, que acreditava que a criança deveria ter certo nível de desenvolvimento para aprender determinados conteúdos. Isso implica dizer que as relações sociais cotidianas dentro da escola ou fora dela são essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

5 – Planejamento coletivo - Essa prática constitui um momento de livre conversa entre professor e aluno sobre as atividades a serem desenvolvidas e o tempo gasto para fazê-las. É um momento que permite a livre expressão do aluno acerca do que se pretende fazer/aprender nesse dia, cabendo ao professor colocar suas intenções educativas. Ao final da aula todos socializam o que aprenderam. Nessa proposta, a criança com déficit intelectual participa igualmente de todas as etapas. Ela estará sendo incluída no processo ensino aprendizagem e sentir-se-á valorizado e estimulado em suas idiossincrasias.

6 – Do concreto ao abstrato – A criança com déficit intelectual se abre para a aprendizagem em função de suas demandas internas. Ela não depende, exclusivamente, de suportes externos e sim do estímulo para sair de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber. Diante disso, a criança encontra dificuldades em lidar com assimilações das propriedades físicas dos objetos, tais como: forma, cor, textura, tamanho; isto ocorre devido ao fato de ela ter prejuízo no funcionamento, na estruturação do pensamento e, por conseguinte na construção do conhecimento. Por isso é desnecessário propor atividades de repetição das noções de forma, espaço e cores, pois a

criança com déficit intelectual não consegue extrair espontaneamente informações dos objetos e a partir daí construir conceitos. Ela precisa exercitar suas estruturas cognitivas para possibilitar avanços. Nesse sentido, vale ressaltar que, o uso do material concreto deve possibilitar que a mente da criança esteja ativa sobre os objetos, extrapolando a mera manipulação física. Aqui entra o valoroso trabalho de mediação do professor. É nesse processo que as interpretações e as abstrações possam ser consolidadas.

7 – Adaptação Curricular – O currículo é o conjunto de experiências educativas que a escola oferece. Não é possível planejar um currículo para alunos especiais e outro para os demais alunos. Porém, também é contraproducente manter o currículo tal como ele é. A proposta é fazer adaptações curriculares, ou seja, modificar as estratégias de ensino e não os conteúdos a ensinar. Estas adaptações devem acontecer numa espiral de forma ascendente. Num primeiro momento fazem-se adaptações de material e metodologia, depois de atividades e organização de grupos de alunos para trabalharem juntos. Com essas adaptações conseguimos ampliar a capacidade de aprender dos alunos.

As adaptações em alunos com deficiência intelectual têm a ver, antes de tudo, com seus déficits em capacidades de caráter geral e básico. São déficits que podem ter também recursos especializados: de tecnologia, de código e de comunicação. (FIERRO:2004, P.211)

8- Estimulação – Uma vez que a deficiência intelectual é permanente, porém mutável(pode mudar de grau) as estimulações são consideradas relevantes para a mudança para melhor do grau da capacidade deficiente do aluno. Essa estimulação deve começar desde bebê, em casa ou na creche, para que com o ingresso da criança na educação infantil ela possa continuar avançando.

A criança com deficiência intelectual tende a repetir e gostar de rotina, isso ocorre em função da dificuldade que sua inteligência enfrenta para adaptar-se a novas situações. Diante do novo ela enfrenta ansiedades e insegurança, num grau maior do que o normal. A estimulação entra como um instaurador do necessário “desequilíbrio” para promover nova assimilação de tarefas. Essas estimulações podem ser realizadas através de jogos simbólicos, jogos de exercícios e jogos de regras.

9 – Afeto - A criança com déficit intelectual costuma apresentar grande dependência afetiva e comportamental. Para ela, esse apego é condição de sobrevivência e crescimento. A criança

tem um forte apelo a “exterioridade”, pois acredita que o que acontece e o que lhe acontece está fora de suas mãos e de seu controle reforçando, portanto sua dependência quanto ao outro. Na escola, o professor deve encorajar a criança a cuidar de si, do seu próprio corpo, ainda que perceba resistência acentuada. Essa relação de afeto e crença na capacidade da criança é altamente positiva e incitadora de avanços na conquista da autonomia. O professor não pode ignorar a etiologia(causas) do déficit, porém deve ficar claro que o seu trabalho com a criança não depende muito dela, afinal o foco deve ser as possibilidades da criança e não suas limitações.

10 – Avaliação – avaliar é algo muito difícil. A avaliação é considerada por muitos teóricos como um dos grandes *nós* que permeia as práticas escolares. E por se caracterizar como algo complexo e subjetivo, tendemos a promover automaticamente a criança com déficit intelectual. Essa atitude reforça a diferença e caracteriza discriminação. A criança com déficit intelectual deve ser avaliada da mesma forma que as demais crianças, uma vez que, o que importa é o quanto o aluno aprendeu. Sabe-se hoje que, embora cada criança tenha seu próprio ritmo de desenvolvimento, todas crescem e se desenvolvem nos aspectos físicos, motores, psicomotores, cognitivos e relacionais, portanto, elas precisam contar com pessoas que se utilize de teorias e práticas que permitam estimular a elas os avanços para o próximo nível de desenvolvimento.

A criança com déficit intelectual deve ser avaliada, num primeiro momento nas suas capacidades adaptativas básicas que constitui o sujeito, pois nenhuma intervenção será acertada sem uma avaliação eficaz. Do mesmo modo, nenhuma avaliação terá sentido se não existir uma intenção interventiva. Sobre essa questão Fierro (2004, p.204) diz: “A intervenção em pessoas com deficiência deve ter lugar em âmbitos variados. Muitas vezes, é necessária em funções de motricidade ou de articulação física da linguagem.” O ato de vestir-se, comer sem ajuda, controlar os esfíncteres, etc; são habilidades a adquirir pela criança antes mesmo de saber ler ou calcular. Essa capacidade de gestão da própria vida deve ser estimulada desde cedo, pela família, em casa e na escola, pelo professor. O que o professor precisa estar ciente é que a aquisição de habilidades de autonomia se dá por observação ou imitação e mediante reforços.

Enfim, a avaliação não deve vir desvinculada da intervenção ou da ação educativa. O real sentido da avaliação é a busca de fins educacionais e não de segregação ou seleção.

Em suma, as práticas acima elencadas são contribuidoras da aprendizagem de todas as crianças, incluindo aquelas que possuem déficit intelectual. Relacionado a tudo isso se

ressalta o importante papel do professor como legitimador de sucessos ou fracassos frente à classe. Está com o professor, primeiramente, a responsabilidade de contribuir para a formação integral de seus alunos. O seu fazer e o seu pensar precisam andar juntos com o seu sentir, pois é preciso ser mais que um professor, é preciso ser educador. Educadores têm o coração de desejante; eles escolhem essa missão por vocação e por isso a realizam com o coração e razão na proporção devida. [...] “Mas o professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão, é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança.” (ALVES: 2000 p.14). Em razão dessa importância do papel do educador é que a formação continuada se faz essencialmente necessária para que a inclusão, de fato, se efetive em nossas escolas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o assunto discutido e analisado acerca do Déficit Cognitivo na Educação Infantil: (re) significando a escola, vimos no princípio que a concepção de infância muda de acordo com o contexto social da criança e também com o significado do grupo, qual ela vive e atribui à vivência infantil. Dessa forma, podemos afirmar que diferentes infâncias coexistem numa mesma sociedade. É a partir das diversas experiências sociais a que as crianças têm acessos é que elas se constroem, enquanto sujeitos. Isso vale lembrar que a criança com ou sem necessidades educacionais especiais são seres singulares, dentro de um contexto plural e, possuidoras de habilidades diferenciadas.

Nesse sentido, trabalhar com crianças que apresentam déficit intelectual prescinde de um redimensionamento acerca do papel do professor e da escola no que tange às concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas dentro das instituições de ensino infantil. O que se observa é que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais da educação são reveladoras de sucessos e/ou fracassos. Isso depende da maneira como essas práticas se realizam. Esta pesquisa objetivou investigar acerca de que práticas podem ser colaboradoras nas ações pedagógicas com crianças que apresentam déficit cognitivo na educação infantil e como resposta a esta problemática, chegou-se ao entendimento de que existem muitas posturas pedagógicas que favorecem respostas educativas positivas. Dentre elas, destacam-se a gestão democrática como princípio norteador da escola, qual incide formar a criança para a cidadania; a auto-regulação da aprendizagem como um importante processo de elaboração interna do conhecimento realizada pelo próprio sujeito aprendiz e mediado pelo professor; o uso de atividades diversificadas, possibilitando a autonomia intelectual da criança; o trabalho em equipe como legitimador de trocas afetivas e cognitivas; a elaboração de planejamento conjunto (professor e alunos) das atividades cotidianas; realização de um trabalho com elementos concretos, como caminho para a abstração, adaptação curricular como ampliação de estratégias de ensino para os conteúdos curriculares, a estimulação e afeto como molas propulsoras de avanços no trabalho com crianças que apresentam déficit intelectual e, ainda, o repensar sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos.

Diante do trabalho exposto, entende-se que estas são algumas práticas capazes de contribuir para o desenvolvimento da criança com déficit intelectual. Existem outras, pois, a temática em questão não se esgota aqui, uma vez que, se tratando de desenvolvimento e

aprendizagem humana, há uma gama de processos internos e externos que deve ser considerado nesse imbricado processo de formação integral.

O que fica evidenciado é que o sucesso de inclusão de alunos com déficit intelectual na escola regular decorre das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos, através da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. Essa diversidade vista como vantagem pedagógica, beneficiará a todos.

Outro ponto a destacar é que a educação de qualquer criança inicia quando ela nasce. Para aquelas com deficiência intelectual cabe, em primeiro plano, a conscientização da família em perceber quão rico é o ambiente escolar e o quanto é importante o ingresso da criança na educação infantil quanto antes. Para essa conscientização os pais necessitarão do suporte e assistência dos profissionais da escola. Para Fierro (2004: p. 212) “A escola infantil tem como finalidade facilitar as experiências e desenvolver ordenadamente as aprendizagens que provavelmente não ocorreriam de modo espontâneo na vida familiar.” Por essa razão os professores devem complementar as experiências educativas da família e, os pais, apoiarem as experiências da escola. Essa parceria é altamente significativa.

A cooperação entre professores e pais, sempre necessária na educação, é absolutamente imprescindível na educação especial, deve se concretizar em um bom entendimento recíproco e em uma ação pactuada”. É preciso intercambiar informações acerca do desenvolvimento da criança e devem ser propostos objetivos educativos comuns à escola e à família.
(FIERRO:2004, P.213)

A guisa de conclusão, vimos que só se consegue atingir resultados satisfatórios quando a escola regular e os profissionais, que nela atuam assumirem que as dificuldades de alguns alunos não se resultam apenas deles, mas resultam, também, em grande parte do modo como o ensino é ministrado, pois toda aprendizagem deve ser concebida e avaliada.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar, Editora Ars Poética (SP)

BATISTA, Cristina Abranches Mota. Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para o deficiente mental: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição República Federativa do Brasil. Brasília:Senado Federal, Centro Gráfico.

BRASIL, Ministério da Justiça/CORDE Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: MJ/CORDE,1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: SEF, 1998.

CARVALHO, Rosita Édler. Removendo Barreiras para a Aprendizagem: Educação Inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CORTELLA, Mário Sérgio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1998.

DEL CLARO, Priscila. Aspectos gerais das deficiências: características, causas, diagnósticos e prevenções. Educação & Família. São Paulo –SP: Escola, nº.05,2003.

FIERRO, Alfredo. Os alunos com deficiência mental. P.193 a 214. Desenvolvimento psicológico e educação/organizado por César Coll, Álvaro Marchesi e Jesus Palácios; trad. Fátima Murad – 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004. (transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais; 3)

GADOTTI, M. & ROMÃO, J.E. (org) Autonomia da escola: princípios e propostas. 2.ed. São Paulo: Cortez,1997

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2006;

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia Científica. 2a. ed. São Paulo: Editora Atlas. 1991.

_____. Metodologia do trabalho científico. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. Inclusão Escolar: pontos e contrapontos/ Maria Tereza Egler Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes, organizadora.-São Paulo: Summus,2006-(pontos e contrapontos).

MUNHÓZ, Maria Alcione. Educação infantil no sistema educacional inclusivo. Ensaio Pedagógicos – Construindo Escolas Inclusivas: 1ª ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005:p.52.7

MONTEIRO, Mariângela da Silva. Resignificando a educação: e educação inclusiva para seres humanos especiais. Disponível em: www.tvbrasil.cm.br/saltos/boletins2001/edctt4.htm. Acesso em março de 2010.

OLIVEIRA, Mércia Aparecida Cunha. Práticas Pedagógicas na educação especial e n educação inclusiva. Presença Pedagógica v.10 nº56. Mar/abr2004.

RAMPAZZO, Lino. Metodologia científica para alunos de graduação e pós-graduação. 2ª ed. São Paulo. Ed Loyola, 2004.

RAIÇA, Darcy; OLIVEIRA, Maria Tereza Baptista de. A Educação Especial do Deficiente mental. São Paulo: Pedagógica e Universitária Ltda, 1990.