



UFSM

Artigo Monográfico de Especialização

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET
À EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DÉFICIT COGNITIVO**

Renata Cristina Mezzomo

Passo Fundo, RS, Brasil

2010

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES DE
PIAGET À EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DÉFICIT
COGNITIVO**

por

Renata Cristina Mezzomo

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.**

**Passo Fundo, RS, 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

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET À
EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DÉFICIT COGNITIVO

elaborado por

Renata Cristina Mezzomo

como requisito parcial para obtenção do grau de

Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de
Surdos

COMISSÃO EXAMINADORA:

Renata Corcini Carvalho Canabarro
(Presidente/Orientador)

Cristiane Lazzeri

Daniela Lobo

Passo Fundo, RS, 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

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET À EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DÉFICIT COGNITIVO

AUTOR: RENATA CRISTINA MEZZOMO

ORIENTADOR: RENATA CORCINI CARVALHO CANABARRO
PASSO FUNDO,

O artigo apresenta discussões sistematizadas através da realização de pesquisa bibliográfica, cujo objetivo centrou-se em “identificar as contribuições da teoria interacionista de Piaget na perspectiva da educação inclusiva, visando refletir sobre práticas pedagógicas, bem como fundamentar as estratégias pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com déficit cognitivo” A proposta, foi elaborada a partir de reflexões acerca da teoria interacionista de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo da criança e suas relações com o meio, a relação entre o desenvolvimento da criança e a afetividade sendo abordado ainda, aspectos referentes a construção da inteligência e caracterização do aluno com déficit cognitivo. Por fim, foi realizada a análise das contribuições da teoria de Piaget no desenvolvimento de alternativas pedagógicas e reflexões que conduzam a concretização de uma proposta educativa significativa para a construção de pontes que possibilitem o aluno com déficit cognitivo desenvolver suas habilidades para a superação das barreiras educacionais. Os resultados encaminham para a compreensão de que o conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo do aluno com déficit cognitivo, auxilia com que o professor possa avançar na perspectiva da construção de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas, contribuindo para o desenvolvimento da sua aprendizagem.

Palavras chave: déficit cognitivo; aprendizagem; Piaget.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	05
2. CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO	07
3. REFERENCIAL TEÓRICO.....	08
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
5. REFERÊNCIAS	32

1. APRESENTAÇÃO

A partir do fim do século XX a inclusão social deixa de ser uma preocupação somente de especialistas para ser uma questão fundamental da sociedade. A escola, enquanto importante instituição social, não se constitui de maneira diferente, pois passa a ser o ambiente expressivo da cultura de novos tempos que precisa saber lidar com a diversidade, proporcionando um conjunto de práticas na perspectiva de construir espaços sociais mais justos. Neste contexto, o presente artigo monográfico, decorrente do Curso de Especialização a Distância em Educação Especial - Déficit Cognitivo e Educação de Surdos - focalizou reflexões sobre o tema “Práticas Pedagógicas e Déficit Cognitivo”.

Levando em consideração minha experiência como professora nos Anos Iniciais, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Arlindo Luiz Osório, lotada na cidade Passo Fundo, percebo que ainda temos muita deficiência pedagógica no que se refere ao trabalho frente aos alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente frente ao aluno com déficit cognitivo. Nesse sentido, o interesse em realizar este estudo decorreu tanto da motivação frente minha prática profissional, quanto da importância da sistematização das informações e reflexões decorrentes deste estudo para os demais profissionais da educação, que buscam contribuir para a inclusão do aluno com déficit cognitivo.

Para ensinar uma turma, independente das diferenças de cada um dos alunos, temos de passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, conexional, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber. Entender o aluno com déficit cognitivo requer, antes de tudo, uma reflexão teórica, buscando avançar na proposta de práticas educativas que não priorize só o senso comum, mas que observe as diferenças respeitando a individualidade de cada sujeito. A partir desse entendimento, me deparei com o seguinte questionamento “quais as contribuições da teoria interacionista de Piaget para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que respondam à diversidade e a superação de barreiras à aprendizagem de alunos com déficit cognitivo?”

O aluno muitas vezes é responsabilizado pelo fracasso escolar, sendo-lhe atribuídas as causas das suas dificuldades de aprendizagem e, por sua vez, acaba-se camuflando as deficiências do sistema escolar. É importante compreender que a prática escolar precisa ser repensada quanto ao planejamento de ensino, o professor como docente deve articular com gestores e coordenadores da escola, para que o projeto pedagógico da instituição se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva, sendo capaz de organizar uma ação pedagógica significativa aos alunos, que favoreçam o acesso ao currículo e a interação com o grupo.

Nessa perspectiva, o presente estudo justifica-se pela necessidade dos educadores em desenvolver práticas pedagógicas por meio de estratégias de aprendizagens centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção do conhecimento, subsidiando os alunos para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. Neste sentido, o estudo tem como objetivo “identificar as contribuições da teoria interacionista de Piaget na perspectiva da educação inclusiva, visando refletir sobre práticas pedagógicas, bem como fundamentar as estratégias pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com déficit cognitivo”.

Para tanto, o presente trabalho inicialmente apresenta o percurso metodológico constituído na pesquisa para o desenvolvimento deste estudo. Posteriormente, consta uma abordagem sobre teorias interacionistas e o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança fundamentada na teoria de Piaget, sendo abordado aspectos referentes a construção de sua inteligência e caracterização do aluno com déficit cognitivo, como também a análise das contribuições da teoria de Piaget no desenvolvimento de alternativas metodológicas e práticas educativas para atendimento educacional ao aluno com déficit cognitivo.

Por fim, as considerações do trabalho versam sobre a compreensão do desenvolvimento do aluno com déficit cognitivo, como condição fundamental para o professor desenvolver possíveis práticas pedagógicas que conduzam a concretização de uma proposta educativa significativa e transformadora na perspectiva da educação inclusiva.

2. CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

Para o desenvolvimento do estudo optei pela pesquisa bibliográfica. A partir de referências bibliográficas busquei conhecer e analisar as contribuições de teóricos sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, a caracterização do aluno com déficit cognitivo e a construção de sua inteligência, como também realizar o levantamento e a análise sobre práticas pedagógicas que conduzam a valorização das diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais, questão muito debatida nas escolas e que tem um significado especial para a sociedade.

O universo de publicações acerca da temática proposta é muito amplo e, portanto, a exploração de fontes bibliográficas foi o passo inicial para o levantamento de obras. Assim sendo, organizei livros e materiais utilizados em seminários e encontros, oferecidos pelo município de Passo Fundo, referentes ao tema em discussão.

Com base nas obras selecionadas, realizei a leitura das obras, pesquisa e registro de aspectos que viessem ao encontro da proposta de estudo, visando coletar dados para a fundamentação teórica. Cumprida essa etapa analisei o conteúdo dos aspectos identificados como relevantes, ou seja, dos dados em si, fato esse que permitiu a exploração das possíveis relações estabelecidas entre a teoria de Piaget e o atendimento educacional ao aluno com déficit cognitivo.

Por fim, realizei reflexões pertinentes para a organização das considerações finais, as quais se originaram da própria análise dos dados visualizados a partir do objetivo definido para o desenvolvimento da pesquisa e, portanto, neste momento apresentei a resolução da questão problematizadora.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Teorias interacionistas

Cada criança tem sua experiência e sua história, com seus valores e aspirações. Ao entender o comportamento de uma criança, necessita-se considerar que este é influenciado por fatores: internos e externos. Desta forma, o desenvolvimento da criança é produto da maturação e da contínua interação, ou seja, das relações que a criança estabelece com o mundo.

Assim sendo, é através da interação que a criança desde bebê vai construindo suas características, seu modo de pensar e agir, sendo que o organismo se constitui como uma infra-estrutura mediadora desta ação. À medida que cresce, suas concepções e suas relações com o mundo físico e social se modificam, construindo sua identidade. Este é um processo longo, que vai da dependência à vivência da autonomia. Tais interações são consideradas de fundamental importância para o desenvolvimento da inteligência, bem como para o amadurecimento psicológico do indivíduo.

Nesta perspectiva, entende-se que a interação acontece com o mundo físico interpessoal e sócio cultural, mas também do sujeito com ele mesmo, essa interação leva o sujeito a construção de estruturas mentais, ou seja, seguem um processo temporal psicogenético. Neste processo psicogenético ocorre uma organização lógica do mundo que vai tornando-se cada vez mais complexa em busca de uma adaptação a realidade.

Portanto, o desenvolvimento da criança é um processo pontuado por conflitos e transformações a ele inerentes e indispensáveis. Dessa forma a passagem de um estágio para outro não deve se considerada como uma simples ampliação, mas como uma reformulação.

Ressalta-se com isto a importância da corrente interacionista para o estudo da criança, especialmente ao que se refere aos trabalhos do teórico Piaget, que vem fundamentando, entre os profissionais brasileiros, propostas pedagógicas.

3.1.1 Piaget: construção da inteligência e a relação entre o desenvolvimento cognitivo e afetivo

Dentre a teoria de Piaget, o desenvolvimento do ser humano está subordinado à hereditariedade e à adaptação que engloba fases desde o nascimento até o seu mais completo grau de maturidade e estabilidade. Cada fase do desenvolvimento humano apresenta uma ordem de sucessão fixa e imutável, ocorrendo pela organização progressiva da mente, a partir de processos simultâneos de assimilação e acomodação.

A assimilação constitui na tentativa da criança em solucionar uma determinada situação a partir da estrutura cognitiva que ela possui naquele momento específico da sua existência, ou seja, moldar novas informações para encaixar nos esquemas existentes. Mostra um processo contínuo na medida em que a criança está em constante atividade de interpretação da realidade em que está inserida e conseqüentemente, tendo que adaptar-se a ela.

A acomodação por sua vez, consiste na capacidade de mudança nos esquemas existentes pela alteração de antigas formas de pensar ou agir, para dar conta de dominar um novo objeto de conhecimento através do qual o organismo se ajusta ativamente ao ambiente, portanto, toda experiência é assimilada a uma estrutura de idéias já existentes podendo provocar uma transformação nesses esquemas gerando assim um processo de acomodação.

A vida humana exige um grande esforço de adaptações incessantes, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança é um processo pontuado por conflitos, rupturas e transformações, a ele inerentes e indispensáveis.

O sucesso desse desenvolvimento, adaptações e conquistas, por certo, dependerá do desenvolvimento biológico da criança, porém, em grande parte, dependerá, também, da qualidade das relações que essa criança estabelece com seu meio, com os adultos.

Ao abordar as questões do desenvolvimento mental da criança, Piaget (1998) analisa a relação entre o desenvolvimento cognitivo e afetivo, afirmando a importância de não dicotomizarmos o pensar sobre o desenvolvimento humano:

Existe, com efeito um paralelo constante entre a vida afetiva e a intelectual (...) veremos que esse paralelismo se seguirá no curso de todo o desenvolvimento da infância e da adolescência. Tal constatação só surpreende quando se reparte, de acordo com o senso comum, a vida do espírito em dois compartimentos estanques: o dos sentimentos e do pensamento. Mas nada é mais falso e superficial. Na realidade, o elemento, que é preciso sempre focalizar, na análise da vida mental, é a “conduta” propriamente dita (...) como um relacionamento ou fortalecimento do equilíbrio (...). Afetividade e inteligência são, assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda a conduta humana. (PIAGET, 1998, p.22)

O autor entende, desta forma, que a afetividade pode ser caracterizada por composição energética em relação aos objetos, através de ligações positivas ou negativas e que o aspecto cognitivo, por outro lado, corresponde às estruturas, aos esquemas de ação elementares e às operações concretas, ou de lógica das proporções. Mesmo cumprindo funções diferenciadas, o cognitivo e o afetivo apresentam-se, no seu mecanismo íntimo, como processos inconscientes, pois o sujeito não conhece as razões, fonte e ambivalência dos seus sentimentos, como também desconhece os mecanismos cognitivos relativos aos processos do pensamento, tendo apenas consciência relativa de seus resultados.

Segundo Piaget (1973)

certamente a afetividade ou sua privação podem ser a causa da aceleração ou atraso do desenvolvimento cognitivo (...), mas isso não significa que a afetividade engendre, nem mesmo modifique as estruturas cognitivas, cuja necessidade permanece intrínseca. De fato, os mecanismos afetivos e cognitivos, permanecem sempre indissociáveis se bem que distintos, e isso é evidente se uns dependem de uma energética e outros de estruturas. (PIAGET, 1973, p.47)

O desenvolvimento psíquico do ser humano inicia no nascimento e evolui na busca de um equilíbrio até a idade adulta, sendo que o período de vida do nascimento até o ingresso na educação fundamental, que corresponde aproximadamente aos sete anos, é caracterizado por um desenvolvimento vertiginoso na criança, havendo a construção de inúmeros conceitos e um importante crescimento na vida afetiva. Aventurando-se na maravilhosa descoberta do EU e do MUNDO, a criança avança dos primeiros movimentos reflexos, dos movimentos circulares para, aos poucos, evoluir do plano prático, através de uma diferenciação progressiva, até um nível representativo das operações mentais,

ultrapassando o nível das ações. Assim, por se caracterizar como um processo de busca de equilíbrio progressiva e de superação de um estado de menor equilíbrio para um equilíbrio superior, o processo de desenvolvimento se dá tanto do ponto de vista da inteligência, quanto na vida afetiva e social

Para Piaget (1998, p.8) “(...) o desenvolvimento da criança é um processo temporal por excelência”. Para o autor a criança tem muitas coisas a aprender e, diferentemente dos animais, as mudanças nas estruturas biológicas e psicológicas ocorridas durante todo o desenvolvimento humano requerem muito tempo. A Epistemologia Genética defende uma ordem de sucessão dos processos de operação mental e desenvolvimento da inteligência, que deve ser considerada como constante, de caráter integrativo, onde uma operação mental nunca aparecerá antes de outra em alguns indivíduos e em outros não. Assim, a ordem de sucessão sempre será a mesma, mas a cronologia dos estágios poderá ser variada, pois sofre a influência do meio social que contribui para o aparecimento, retardo, ou mesmo podendo impedir a manifestação de um estágio, dependendo também das experiências anteriores do sujeito e não só da maturação.

Nesse sentido, Piaget (1998) define o processo de evolução da inteligência humana como uma busca em compreender e explicar as coisas e se dá a partir de períodos característicos e sucessivos com estruturas originais. As construções sucessivas de cada estágio permanecem nos estágios seguintes como subestruturas, sobre as quais se edificam novas aquisições.

O desenvolvimento que se dá na criança do nascimento até a aquisição da linguagem, por volta dos 24 meses, é o período denominado por Piaget estágio sensório-motor, e é decisivo para o desenvolvimento da vida psíquica do sujeito. Neste período a criança através da percepção e dos movimentos, pela assimilação sensório-motora, passa a conquistar o mundo que a rodeia. O período denominado sensório-motor pode ainda ser dividido em três subestágios: dos reflexos, da organização das percepções e hábitos; e da inteligência senso-motora propriamente dita. Assim, ao nascer, a vida mental da criança é caracterizada pelos exercícios reflexos ou coordenação sensorial e motora de fundo hereditário, como a alimentação e sucção, por exemplo, entendidos por Piaget, não como uma manifestação mecânica, mas sim como a existência de uma assimilação senso-motora precoce. Aos poucos, os movimentos da sucção vão se ampliando, dando

lugar a discriminações ou reconhecimentos práticos e a uma espécie de generalização da atividade, e o bebê já passa a coordenar os movimentos dos braços com a sucção. Nesta fase, a assimilação do real ao “eu” inicia-se pelo sugar. O bebê não tem a noção de seu próprio corpo. A exploração do espaço e dos objetos se dará através da boca, pelo sugar. Piaget (1973, p.19) referendando Freud, diz que “a boca é o centro do mundo”.

Rapidamente, o bebê passará para o olhar, o ouvir e para a utilização de movimentos próprios que lhe permitirão a manipulação de objetos. Desta forma, o prenúncio da assimilação mental, constituído pelos exercícios reflexos, vão tornando-se cada vez mais complexos, integrando e organizando hábitos e percepções, através da ação do sujeito sobre o mundo, sendo importante ponto de partida para a aquisição de novas condutas.

Para Piaget (1998)

(...) a consciência começa por um egocentrismo inconsciente e integral, até que os processos da inteligência senso-motora levem a construção de um universo objetivo, onde o próprio corpo aparece como um elemento entre os outros, e ao qual se opõe a vida interior, localizada neste corpo. (PIAGET, 1998, p.20-21)

É, ainda, na revolução intelectual própria do período sensório-motor, que acontecem no plano da ação, a construção dos quatro processos fundamentais para todo o desenvolvimento do pensamento até a idade adulta, que são as categorias de objeto, espaço, causalidade e tempo, transformando-se posteriormente em noções de pensamento. Portanto, é nessa fase que a criança desenvolve a noção de objeto permanente, entendendo que um objeto existe mesmo longe do seu alcance, sem que possamos percebê-lo. Com o advento do objeto permanente, por volta dos oito meses, a criança avança do seu egocentrismo inicial para a elaboração do universo exterior.

Assim, é aproximadamente ao final do seu primeiro ano de vida que a criança terá a possibilidade de diferenciar-se do objeto, percebendo-o como independente de seu corpo e movimento, compreendendo os deslocamentos desse objeto. Pode-se dizer que é nessa fase que a criança começa a perceber os sentimentos elementares ligados a sua própria ação como os primeiros medos, os sentimentos de satisfação e insatisfação, agradável e desagradável, o prazer, a dor, o sucesso e

o fracasso, entendido ainda dentro de um egocentrismo. Aos poucos, com a noção do objeto permanente e a evolução da inteligência, a criança avança no desenvolvimento da afetividade, através da objetivação dos sentimentos, que se diferenciam e multiplicam, projetando-os a outras atividades e situações e não apenas ao “eu”.

No período denominado por Piaget como pré-operatório, em torno de um ano e meio/dois anos até por volta de seis/sete anos a criança passa a viver novas experiências como a socialização da ação, a aparição do pensamento propriamente dito com base na linguagem exterior e nos sistemas de signos e, ainda, com a interiorização da ação que passa do plano perceptivo e motor para o plano intuitivo e das experiências mentais. Nesse espaço, a linguagem e seu desenvolvimento tem lugar de destaque e contribui significativamente para as mudanças ocorridas com a criança, tanto ao nível cognitivo, quanto afetivo.

Entende-se, na perspectiva piagetiana, que existe inteligência de domínio sensório-motor antes da linguagem. Por outro lado, não existe pensamento antes da linguagem. O pensamento pode ser, então, como a inteligência interiorizada, que apóia-se não mais diretamente sobre a ação, mas, sobretudo, na evocação simbólica através da linguagem e imagens mentais.

Entre um ano e meio/dois anos até por volta de seis/sete anos a criança vive um período extremamente importante no seu desenvolvimento, pois nele Piaget (1998), compreende que

(...) encontra-se todas as transições entre as duas formas extremas de pensamento, representadas em cada uma das duas etapas percorridas durante este período, sendo que a segunda domina pouco a pouco a primeira. A primeira destas formas é a do pensamento por incorporação ou assimilação puras, cujo egocentrismo exclui, por consequência, toda objetividade. A segunda destas formas é a do pensamento adaptado aos outros e ao real, que prepara assim, o pensamento lógico. Entre os dois se encontra a grande maioria dos atos do pensamento infantil que oscila entre estas direções. (PIAGET, 1998, p.28)

Esta fase de transição e transformação da inteligência na criança caracteriza-se, portanto, pela evolução da inteligência sensório-motora, essencialmente prática do período anterior para uma forma mais elaborada de pensamento onde a linguagem, a representação mental e a socialização ocupam papel central e determinante. Assim a criança passa a ser capaz de recordar e reconstituir situações

passadas, evocando objetos ou condutas na sua ausência, podendo inclusive, antecipar futuras ações ou simplesmente utilizar-se da linguagem como forma de comunicação de ações não realizadas.

Neste período, onde o pensamento egocêntrico é característico, o jogo simbólico ou o jogo de imitação e imaginação aparecem como organizador da ação da criança, inicialmente, no período sensório-motor e, posteriormente, entre os sete e doze anos no período operatório-concreto, como jogo de regras. O jogo de exercício, predominantemente sensório-motor, é o primeiro tipo de jogo a aparecer nas crianças e organiza-se sem a presença do pensamento e é individual, não sendo expressão do convívio social e, portanto, ativa a percepção e o movimento. Já o jogo de regras caracteriza-se por determinadas regras, obrigações comuns às crianças que dele participam. O jogo simbólico, que aparece na primeira infância, entre as duas formas de jogos citados anteriormente, diz respeito a um pensamento individual, quase sem a presença do coletivo e corresponde aos jogos de imaginação e imitação. Deve ser entendido como uma atividade real do pensamento, embora, ainda, na fase do desenvolvimento pré-operacional, seja considerado egocêntrico. A criança, principalmente dos três aos sete anos, quando a função simbólica tem um desenvolvimento significativo, passa a tomar consciência do mundo, ainda que deformado, através de atividades lúdicas, dos jogos simbólicos.

Neste espaço de jogo simbólico, a linguagem cumpre importante papel, pois fornece o instrumento fundamental para a construção imaginária que é a imagem ou o símbolo. Sendo o jogo de imaginação ainda um processo egocêntrico de pensamento, o símbolo constitui-se um signo individual, pois se utiliza de lembranças e vivências da criança, tendo, assim, um significado único para o sujeito. Piaget (1978) faz distinção entre a imitação vivenciada pela criança no estágio sensório-motor e a imitação que é realizada no período pré-operatório. Neste segundo período, o sujeito imita o modelo de forma diferenciada, mesmo estando longe do mesmo, fundamentando-se, assim, na imagem mental. Nas palavras de Piaget (1978, p.353), “na imitação propriamente representativa, (...) a imagem interior precede o gesto exterior, o qual copia assim um ‘modelo interno’ que assegura a continuidade entre o modelo real ausente e a reprodução imitativa”.

De acordo com Ramozzi; Chiarottino (1994), a construção do real, entendida como o mundo dos objetos e acontecimentos, se dá através da aplicação dos

esquemas de ação da criança para a construção das propriedades do objeto, as regularidades da natureza e o limite da sua ação sobre o mundo, permitindo, assim, inserir-se no espaço e no tempo, percebendo as relações de causalidade. Para a referida autora, numa perspectiva piagetiana,

(...) a representação do mundo através de imagens, desenho e imitação diferida é “retirada” do real, através de um processo de abstração reflexiva, e projetada em outro plano (...), o importante é que haja abstração a partir da ação e projeção daquilo que foi abstraído da ação, pois é esta, (...), que dá significação às coisas e que é responsável pela ligação entre o significado e o significante, nas diferentes etapas da construção simbólica, que vai da imitação diferida ao levantamento de hipóteses no período formal. É a organização do real que permite à criança o estabelecimento do princípio da realidade, no sentido de que se torna capaz de distinguir as propriedades dos objetos, e as regularidades da Natureza do “faz-de-conta” e das brincadeiras simbólicas. (RAMOZZI; CHIAROTTINO, 1994, p.75-76)

É nessa fase que a criança desenvolve o que Piaget chama de Pensamento Intuitivo que corresponde a uma forma mais adaptada de pensar o real, é a lógica da primeira infância. Os esquemas senso-motores do período anterior se prolongam, permanecendo numa pré-lógica, com o mecanismo da intuição, através da interiorização das percepções e dos movimentos sob a forma de imagens representativas ou mentais. Nessa fase é característico do pensamento da criança a afirmação sem, no entanto, conseguir comprovar o que afirma, demonstrando uma carência argumentativa. O egocentrismo, ainda próprio dessa idade, impossibilita a indiferenciação do pensamento próprio, tendo dificuldades em aceitar o ponto de vista dos outros. Assim, a criança limita-se a designar os objetos pelo seu uso, não sabendo definir os conceitos que emprega.

Para Piaget (1998),

(...) toda a causalidade, desenvolvida na primeira infância, participa das mesmas características de: indiferenciação entre o psíquico e o físico e o egocentrismo intelectual. As leis acessíveis à criança são confundidas com as leis morais e o determinismo com a obrigação: os barcos flutuam por que devem flutuar e a lua ilumina à noite porque não é ela quem manda (...) (PIAGET, 1998, p.32)

Buscando explicar a importância de tal período, Piaget (1978), afirma que o período pode ser considerado, com efeito, o intermediário entre o pensamento pré-conceitual e o pensamento operatório.

Analisando o movimento da ação à operação na teoria de Piaget, afirma-se que o autor divide o período do aparecimento da função simbólica, em torno de um ano e meio/dois anos, até a construção das operações concretas, por volta de seis/sete anos, em duas etapas preparatórias às operações concretas: a primeira diz respeito ao pensamento simbólico e, a segunda corresponde ao pensamento intuitivo. A etapa do pensamento simbólico é pré-conceitual caracteriza-se pelo aparecimento da função simbólica, que se manifesta de diferentes formas, ou seja, através da linguagem, do jogo simbólico, imitação diferida e imagem mental. Já a etapa do pensamento intuitivo corresponde as representações baseadas nas configurações estáticas, próximas à percepção e pelo controle dos juízos por meio de regulações intuitivas, embora ainda não sejam operações. A criança, desta forma, tendo dificuldades de diferenciar com clareza o próprio eu do mundo exterior, manifesta seu pensamento de diferentes formas, denominadas por Piaget (1998) de fenomenismo, finalismo, artificialismo e animismo. O fenomenismo é a tendência da criança em estabelecer um laço causal entre fenômeno que são vistos como próximos por ela, como, por exemplo, acreditar que basta ter sono para que anoiteça. O finalismo diz respeito à crença de que cada coisa tem uma função e uma finalidade que justificam a sua existência e suas características, por exemplo, supor que as nuvens deslocam-se para algum lugar porque lá tenha que chover. No artificialismo, as coisas são consideradas, pela criança, como de fabricação e vontades humanas então, os rios foram feitos pelo homem. E finalmente, o animismo que corresponde à tendência da criança em dar vida e consciência a objetos e fenômenos inertes, por exemplo, o ursinho de pelúcia fala ou está triste.

Para Piaget (1998),

a intuição primária é apenas um esquema senso-motor transposto como ato de pensamento, herdando-lhe, naturalmente, as características. Mas estas constituem uma aquisição positiva, bastando prolongar esta ação interiorizada, no sentido da mobilidade reversível, para transformá-la em operação. (PIAGET, 1998, p.36)

É no período das operações concretas que ocorre entre 7 a 11/12 anos que a criança começa a ver o mundo com mais realismo deixando de confundir o real com as fantasias e passa ter uma organização mental integrada, adquirido a capacidade de organizar operações e integrá-las de modo lógico e coerente. As operações

mentais da criança ocorrem em resposta a objetos e situações reais, neste período consolida as noções de números, volume, peso, espaço e tempo.

A criança vai conhecendo os vários espaços nos quais interage, organizando-os. Também aqui está presente a reversibilidade do real, onde o conceito de espaço está relacionado com o conceito de operação. O espaço isolado por si só não existe. O tempo existe apenas no nosso pensamento, os acontecimentos sucedem-se num determinado espaço, e o tempo vai agrupando-os.

Neste período a criança consolida também as conservações do número e do peso. Para que a criança domine o conceito de peso é fundamental que compare diversos objetos para poder diferenciá-los. Em relação a conservação do número, primeiro a criança aprende o conceito de número e seriação, por volta dos sete anos, depois a classificação da realidade, mas essa classificação vai variando conforme a aprendizagem que ela vai fazendo ao longo do tempo.

Considerando o crescimento intelectual e afetivo da criança, ora discutido nos diferentes estágios de desenvolvimento referendados por Piaget, compreende-se que para a construção da aprendizagem e do desenvolvimento estão implicados os processos de maturação, experiência com os objetos, transmissão social e equilíbrio. O período de desenvolvimento da criança então caracteriza-se pelas diferentes maneiras da criança interagir com a realidade de organizar seus conhecimentos.

Nessa perspectiva, a socialização cumpre papel fundamental tanto para o desenvolvimento cognitivo, quanto para o afetivo. Assim nos diferentes estágios apresentados, o desenvolvimento da afetividade percorre caminho paralelo ao das funções intelectuais. De acordo com Piaget (1998),

(...) em toda a conduta, as motivações e o dinamismo energético provem da afetividade, enquanto que as técnicas e o ajustamento dos meios empregados constituem o espaço cognitivo (senso-motor ou racional). Nunca há ação puramente intelectual (sentimentos múltiplos intervêm, por exemplo: na solução de um problema de matemática, interesses, valores, impressão de harmonia, etc...), assim como também não há atos que sejam puramente afetivos (o amor supõe a compreensão). (PIAGET, 1998, p.36)

Reforça-se com isto, a necessidade de conhecer e entender a respeito da ligação e “cumplicidade” entre os aspectos cognitivos e afetivos, sendo que, ao priorizar um deles estaremos sendo “falhos”, pois os dois estão interligados e sofrem

influências recíprocas. Assim, é possível afirmar que em todas as condutas humanas os processos afetivos e cognitivos estarão sempre presentes, pois um se aplica ao outro.

3.2 Caracterização do aluno com déficit cognitivo

Para Piaget o desenvolvimento cognitivo é resultado das trocas realizadas pela criança com o meio em que está inserida, ou com objetos de conhecimento. O processo de construção do desenvolvimento e da aprendizagem se efetiva em estágios evolutivos que se observam em todas as crianças, a medida que a criança cresce suas relações com o mundo se modificam e o desenvolvimento passa por transformações. Cada etapa prepara para a seguinte e permite o acompanhamento das possibilidades e também das dificuldades que a criança enfrenta. É através da aprendizagem que a criança constrói o significado de suas ações e experiências. Assim entende-se que a interação se dá não só com o mundo físico e social, é pelas trocas do organismo com o meio que ocorre a construção orgânica das estruturas mentais, a realização de experiências, a elaboração de hipóteses, bem como o desenvolvimento da cooperação

A formação destas habilidades acontece ao longo das interações do indivíduo com o meio. Tais fatores do meio, que interagem com os fatores do organismo no processo da aprendizagem e do desenvolvimento.

Para Chiarottino (1988)

O ser humano, segundo Piaget, nasce com a possibilidade de, em contato com o meio, construir seus esquemas de ação e ordená-los em sistemas. Ao se construírem em sistema exógeno esses esquemas dão origem a uma transformação em nível endógeno ou neural que permitirá novas concepções de estímulos do meio. A esses, o meio responderá, construindo outros esquemas de ação, provocando concomitantemente, novas transformações, em nível neural, que se constituirão nas estruturas mentais. (CHIAROTTINO, 1988, p.67)

Entretanto, a inteligência para Piaget é o mecanismo de adaptação do organismo a uma situação nova e, como tal, implica a construção contínua de novas estruturas mentais para desenvolver o potencial de suas possibilidades e limitações.

Esta adaptação refere-se ao mundo exterior, como toda adaptação biológica. Desta forma, os indivíduos se desenvolvem intelectualmente a partir de exercícios e estímulos oferecidos pelo meio que os cercam. Reforça-se com isto que inteligência humana pode ser exercitada, buscando um aperfeiçoamento de potencialidades.

Assim, a aprendizagem é um processo constituído por diversos fatores externos e internos da realidade integrada aos processos cognitivos, emocionais, orgânicos sociais familiares e pedagógicos que determinam a condição do indivíduo e interferem neste processo, possibilitando ou não este desenvolvimento. Centrada nesta perspectiva o déficit cognitivo deve-se a uma defasagem temporal na construção de determinadas estruturas mentais, podendo ser caracterizado de quatro maneiras: o déficit pode ser real ou circunstancial, ou pode ser estrutural ou funcional.

Para Mantoan (1997, p.17) o déficit real ocorre por “lesão orgânica devidamente causada como causa do problema”. Sendo estas que causam limitações nas trocas entre o sujeito e o meio, ou seja, existe a dificuldade para planejar e avaliar suas ações sobre o meio, comprometendo a organização espaço temporal da criança. Considerando que a criança constrói significados através das relações que estabelece com o espaço, compreende-se que a aprendizagem do indivíduo com déficit cognitivo é comprometida, pois apresentam dificuldade em estruturar seu pensamento.

Mantoan (1997, p.18) também descreve sobre déficits circunstanciais quando afirma que “o sujeito está com uma deficiência cognitiva, portanto passível de ser superada”. O indivíduo é um todo e em meios restritos podem agravar situações de dependências e não compreensão da realidade. O déficit circunstancial decorre da história de vida do sujeito do comprometimento qualitativo nas trocas realizadas com o meio físico e sociocultural. Assim, tendo como base a articulação de diferentes elementos que produzem as identidades sociais e culturais das crianças, a formação das habilidades ocorre ao longo das interações do indivíduo com o meio e estes fatores composto por muitos sujeitos, religião, etnia, gênero, classe social, este, que o caracterizam num determinado momento histórico traz consigo um conjunto de valores e práticas que interagem com o organismo no processo de aprendizagem e no desenvolvimento.

Ao compreender de forma integrada os processos cognitivos da criança com déficit, faz-se necessário analisar o déficit cognitivo de origem estrutural e funcional.

Quando estrutural decorre de comprometimentos históricos nas interações do sujeito com o meio, cada criança está inserida num contexto sócio-cultural que tem característica própria. Neste sentido, o pertencimento a um grupo social acontece, porque existem valores e práticas diferenciadas e com as quais a mesma se identifica, estes fatores do meio interagem com fatores do organismo no processo de construção da aprendizagem e do desenvolvimento. Torna-se então, fundamental considerar a história de vida do aluno, a inserção da família no contexto sócio-econômico-político e cultural. A importância da família é incontestável, tanto no âmbito das relações sociais, na qual está inserida, quanto na vida emocional de seus membros.

Já o déficit funcional, cuja causa é decorrente da dificuldade encontrada pela criança em gerenciar e coordenar de forma adequada dados da realidade e aplicar as suas estruturas mentais a diferentes conteúdos, afetando na interação estabelecida com sujeitos sociais. Estes são fatores que afeta sobremaneira na aprendizagem e no desenvolvimento decorrente de problemas estruturais, como também de comprometimentos de natureza afetiva que atuam bloqueando o funcionamento cognitivo.

Considerando as várias definições a cerca do déficit cognitivo, torna-se importante definir a compreensão de déficit cognitivo para o presente estudo, a qual é entendida como sinônimo de deficiência mental. Segundo o DSM IV (Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais IV) a característica essencial da deficiência mental é um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo no período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, habilidades sociais, independência na locomoção, saúde e segurança, cuidados pessoais, lazer e trabalho (MEC, 2006). É importante destacar ainda que:

- O início do déficit cognitivo ocorre antes dos 18 anos.
- Entende-se por funcionamento adaptativo, o modo como a pessoa enfrenta as exigências comuns da vida diária.

- O grau do déficit cognitivo depende também da história de vida de cada sujeito.
- 10% da população dos países em desenvolvimento possuem alguma deficiência (OMS) – metade destes são pessoas com déficit cognitivo.
- Muitas crianças só são diagnosticadas, quando ingressam na escola, pois as solicitações intelectuais aumentam e o eventual déficit cognitivo torna-se mais evidente.

Considerando a caracterização do déficit cognitivo, destaca-se que a aprendizagem da criança com déficit cognitivo, segundo a concepção piagetiana é comprometida, pois a falta de objetividade do pensamento acarreta conseqüentemente na incapacidade metacognitiva, ou seja, a dificuldade de planejar e avaliar suas ações sobre o meio.

A deficiência, para quem a possui, interfere no seu desenvolvimento, na sua aprendizagem, nas suas relações familiares, na organização dinâmica de sua aprendizagem, enfim é um elemento constitutivo dos aspectos estruturais e funcionais de sua pessoa total. Todavia, a influência da deficiência está relacionada a inúmeros fatores: o tipo de deficiência, sua intensidade, sua extensão, a época de sua incidência e, principalmente, as oportunidades de desenvolvimento e ajustamento que foram oferecidas ou negadas às pessoas dela portadora. (AMIRALIAN, 1997, p.33)

Nesse sentido, o presente estudo não pretende enclausurar a potencialidade do aluno com déficit cognitivo a partir de sua compreensão a cerca da teoria interacionista de Piaget, mas sim analisar as contribuições dessa perspectiva teórica no direcionamento de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com déficit cognitivo.

3.3 Alternativas metodológicas e práticas educativas para atendimento educacional ao aluno com déficit cognitivo

O processo de desenvolvimento humano é estimulado na educação. Fazendo parte desse processo educacional destaco a escola, um ambiente expressivo da cultura com a função da transmissão do conhecimento acumulado historicamente e também na construção das relações de superação das desigualdades, propiciando

um conjunto de prática na perspectiva de construir espaços sociais mais justos. Por isto estamos vivendo um momento de profundas transformações na concepção e nas práticas educacionais para que a escola possa se tornar espaço inclusivo com qualidade e valorização das diferenças sociais, culturais, emocionais atendendo as necessidades educacionais de cada indivíduo. Este contexto nos coloca diante do desafio de alterar profundamente a lógica que sustenta os processos de ensinar e de aprender. Desta forma a construção de uma educação inclusiva requer mudanças nas metodologias educacionais com práticas que respondam às necessidades educacionais de todos os alunos.

Muitos alunos, na fase escolar, entre eles alunos com déficit cognitivo, apresentam determinadas dificuldades devido a condições externas ao indivíduo, decorrentes da organização familiar, escolar e social, as quais indiretamente interferem na sua aprendizagem. Ao tecer esta afirmação, parto do entendimento de que a

a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2007, p.14)

Então é importante como educadores, identificarmos o desenvolvimento dos alunos com quem trabalhamos e compreender como eles aprendem, para além de conhecer suas possíveis deficiências, pois, nem todos os alunos possuem as mesmas condições ambientais, as quais interferem no desenvolvimento, assim como não constroem o conhecimento da mesma forma, ou seja, pelos mesmos caminhos ou estilos cognitivos. Dito em outras palavras, cada aluno, independente de ter ou não uma deficiência, possui sua forma específica de interagir com o objeto de conhecimento. Nesse sentido, é necessário construir um “olhar diferenciado” para o nosso aluno, considerando o cenário das mudanças que estão em curso: nas relações de trabalho, nas formas de organizações sociais e culturais; nas novas estruturas familiares.

Neste processo, cada educador deve ser, ao mesmo tempo, um observador crítico e um participante ativo, com o desafio de estar continuamente atento às possibilidades de desenvolvimento do aluno e ao meio em que ele está inserido, procurando entendê-lo e compreendê-lo no seu contexto atual. É importante que o

aluno seja respeitado em suas diferenças individuais, ajudado em seus conflitos pelo professor que sabe sobre seu comportamento, entende suas frustrações, possibilitando-lhes oportunidades claras de aprendizagem. Certamente um professor que engendra e participa da caminhada do saber com seus alunos e mediatizado pelo mundo, consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação.

Compreende-se assim, que aquele educador que se centra no aluno, observa e avalia constantemente, sempre atento a sua ação, pode lançar-lhe desafios adequados. Esse educador trata o aluno afetuosamente, sem excessos ou omissões. Nunca deixa o aluno sem atividade; encoraja-o a ser curioso despertando sempre a sua atenção; Não lhe facilita nem dificulta a ação, porém transforma em linguagem o ato sem conotações críticas, positivas ou negativas.

O educador consciente justifica suas ações pedagógicas, baseando-se na forma como o aluno pensa e isto, só é possível se ele tiver um embasamento teórico de como se dá o desenvolvimento e como o aluno chega a conhecer. A postura que se espera do educador frente ao aluno com déficit cognitivo é daquele que promove a interação entre o aluno e o meio; que tenha flexibilidade para atuar em torno desses dois elementos, ora criando situações problema para que o aluno descubra e invente soluções, ora dando apoio no sentido de que estejam juntos nessa busca. Em tal situação não se criam bloqueios à atuação do aluno, mas sim incita-se a pesquisa, criam-se situações em que ele se sinta desafiado e estimulado a buscar o conhecimento. Dá-se prioridade ao pensar ligando o conhecimento tanto ao interesse, quanto a projetos de ação sobre o mundo. Busca-se conhecer a realidade do aluno para tornar a família uma aliada no trabalho para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual do aluno, esclarecendo-a no sentido de propiciar maior independência ao aluno não fazendo por ele o que tem capacidade de fazer sozinho.

Desta forma, essa concepção nos impõe a necessidade de conhecer o sujeito de aprendizagem para construir espaços educativos que concretizem a vivência do aluno, valorizando as diferenças sociais culturais, físicas, emocionais atendendo as necessidades educacionais de cada indivíduo, tornando a escola um ambiente acolhedor fundado no compromisso com valores humanos articulados aos saberes.

Este processo de conhecer e reconhecer a si próprio e ao outro, passa por um resgate sócio-histórico das experiências vividas por um determinado grupo ou

comunidade, que nos permitirá compreender por que ele se organiza assim e porque pensa e age de determinada forma, explicitando suas diferenças. Assim é importante o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a explicitações das idéias dos diferentes grupos, buscando compreendê-las à luz das suas próprias histórias.

A nossa função, como educadores, é justamente esta: despertar no aluno com déficit cognitivo o desejo de ser mais, de aprender, ser integrante ativo da sociedade com cidadania. Para ensinar a turma toda sem exclusões e exceções, parte-se da concepção de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo aluno pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe são próprios. Partindo desses pressupostos, ao olhar para a inclusão de alunos com déficit cognitivo, entende-se que é preciso a reavaliação de nossa estrutura educacional e social, bem como a revisão de concepções e práticas em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Nesta perspectiva, o trabalho com o aluno com déficit cognitivo traz a compreensão de novos conceitos contribuindo para que a discriminação das pessoas com deficiência seja superada, através do desenvolvimento de uma prática educativa diferenciada, que não priorize somente o senso comum, mas que observe as diferenças e encaminhe o processo de educar, respeitando a individualidade da criança.

Segundo Pain (1999),

construir uma prática educativa “diferenciada”, torna-se cada vez mais um desafio coletivo, pois diversos fatores influenciam no desenvolvimento infantil, “(...) lembremos que existem dois tipos de condições para a aprendizagem: as externas, que definem o campo de estímulos, e as internas que definem o sujeito”. (PAIN, 1999, p.25)

A metodologia diferenciada garante o direito do aluno com déficit cognitivo de ter um ensino adequado as suas necessidades. Portanto, é primordial oferecer aos alunos meios de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centrada em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimento subsidiando para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. Cabe a escola oferecer o ensino de qualidade, a qualquer aluno independente de ele apresentar dificuldades de ordem cognitiva ou não.

Assim, o professor na perspectiva da educação inclusiva, não ministra um ensino “diversificado” para alguns. Ele planeja atividades diversas para seus alunos ao trabalhar um mesmo conteúdo. Eis a nova proposta no processo ensino aprendizagem: a postura do educador. Assim que viveremos um novo momento na educação inclusiva. O professor mediador trazendo em sua prática o respeito, a aceitação e o atendimento da diversidade favorecerá ao aluno com déficit cognitivo constituir-se como sujeito integrante do ambiente familiar, escolar, social.

Nesse sentido, Vasconcellos (2005) afirma:

O sentido do planejamento está em ajudar a sofrer menos (...) descobrir e ocupar o espaço de autonomia relativa: realizar mais, resgatar a potência, a alegria, qualificar o trabalho (a educação é importante demais para ser feita na base do improvisado ou da mera repetição) (VASCONCELLOS, 2005, p.14)

É através do planejamento pedagógico que o professor pode desenvolver metodologias que favoreçam o êxito do aluno, no processo de construção da aprendizagem. Considerando que cabe ao professor, no seu planejamento, organizar o trabalho em sala de aula de forma que consiga envolver os alunos no desenvolvimento das atividades, torna-se necessário destacar a importância do professor desenvolver atividades que estimulem o desenvolvimento de processos mentais tais como: atenção, percepção, memória, imaginação, criatividade, linguagem, entre outros; fortalecer a autonomia dos alunos para decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas a partir de suas necessidades e motivações, proporcionar a interação dos alunos em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação. Portanto, o aluno com déficit cognitivo deve ser estimulado no seu processo de desenvolvimento a construir seu conteúdo mental, a partir da substituição de objetos, das pessoas, das situações do mundo real, ou seja, traduzir um modo diferente de aprender a realidade e estruturá-la para interagir nela e desempenhar papéis sociais integrando-se ao meio que vive.

Piaget sustenta a idéia que as estruturas operatórias da inteligência manifestam-se no conhecimento da lógica, espaço, tempo, moralidade, linguagem, matemática e brinquedo. Nesta perspectiva, o papel do professor na escola é de incentivar o aluno com déficit cognitivo à expressar suas hipóteses, percebendo nas ações, a lógica própria do aluno em todos os momentos. Também deve estar atento às situações que surgem no cotidiano, aproveitando este momento para desenvolver

a autonomia, a identidade, bem como, criar novas relações de reciprocidade e afeto. Neste sentido, resolver dificuldades e encaminhar soluções dos diferentes segmentos é o que constitui um processo coletivo em que se possa trabalhar e respeitar as diferenças, tendo como objetivo a construção da cidadania do aluno e da comunidade.

Neste sentido, o grande desafio do professor frente ao aluno com déficit cognitivo está em buscar estratégias metodológicas capazes de atender as necessidades educacionais deste aluno, bem como fundamentar uma proposta pedagógica que venha favorecer o seu desempenho. Nesta perspectiva, de acordo com Menezes; Munhóz (2009), destaco alguns importantes aspectos que podem ser considerados para o trabalho com alunos com déficit cognitivo.

- O trabalho em grupo é uma maneira de favorecer a interação entre alunos e a mediação entre aprendizagens diferentes pode favorecer a construção do conhecimento daqueles que possuem déficit cognitivo.
- Utilizar recursos pedagógicos que valorizem aspectos lúdicos, a criatividade e o desenvolvimento de estratégias de lógica e pensamento.
- Toda aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento do aluno, ou seja, desenvolver atividades cognitivas que desenvolvam as funções mentais e a capacidade do potencial do aluno.
- Motivar os alunos a fazerem escolhas é possibilitar que novos esquemas mentais sejam desenvolvidos. Ouvir preferência e interesses, estimular a autonomia, oferecer espaços para troca de experiências, busca de informações, discussão de soluções para problemas favorecendo o desenvolvimento das funções mentais.
- Priorizar o desenvolvimento dos processos mentais dos alunos, oportunizando atividades para desenvolver atenção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem.
- Desenvolver atividades da vida diária que envolvam a rotina escolar.
- Promover atividades, por meio de técnicas de enriquecimento para o desenvolvimento da aprendizagem.

É importante ressaltar ainda que o sucesso da aprendizagem do aluno com déficit cognitivo está em atualizar possibilidades para desenvolver potencialidades do aluno através de situações interativas que favoreçam o mesmo ao currículo

escolar e a sua interação no grupo. Desta forma o professor age como mediador na tentativa de superar as barreiras de aprendizagem do aluno. Dentro deste contexto Menezes (2006) destaca alguns exemplos de materiais e recursos pedagógicos, que podem ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos e em que não destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos:

- Organizar jogos e brincadeiras de outras épocas e de hoje para conhecer as regras ver o que mudou, saber do que eram feitas e jogar;
- Jogos e atividades motoras para abordar a maior diversidade possível de possibilidades, com diversas partes do corpo e com objetos nas mais diferentes situações;
- Participação em situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos, como conto, poemas, parlendas, trava-línguas.
- Organizar atividades que envolvam oralidade incentivando a interpretação oral, desenhos a partir da história, descrição de gravuras, complementação de histórias, contação de histórias, relatos, música, vídeo, debate. Dar oportunidade à expressão pessoal para expor seus conhecimentos, encorajando-o para assumir suas vontades e desejos expressando seus sentimentos e conhecimentos;
- Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, colagem e construção para que possa se expressar, interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas ampliando seu conhecimento do mundo e cultura;
- Construção de livro sobre sua história pessoal em etapas com a participação da família, incentivando a pesquisa, entrevista, interação, a fala, trabalhando a auto-estima, reconstruindo sua história e construindo sua identidade.
- Elaborar projetos para articulação de diversas áreas do conhecimento, estes conforme o interesse e a realidade dos alunos;
- Organizar situações problemas que envolvam a matemática através do cotidiano, estruturadas e com vários graus de dificuldades conforme a necessidade do aluno e partindo do que ele sabe dando subsídios para superação;

- Organizar atividades físicas para explorar diferentes qualidades e dinâmicas de movimento como, expressão corporal, desenvolvimento da lateralidade, estruturação espacial, estruturação temporal;
- Atividades para o desenvolvimento da memória para reprodução de situações ocorridas em filmes, desenhos ou histórias infantis.
- Atividades para desenvolver habilidades conceituais, classificação de objetos segundo critérios como: tamanho, a textura, a espessura;
- Em atividade de alfabetização, realizar atividades em que a escrita esteja sempre associada ao seu significado, para isto utilizar temas significativos e contextualizados;
- O uso do computador como ferramenta educativa para a construção do conhecimento através de atividades desafiadoras em softwares devidamente selecionados conforme o objetivo proposto. O uso do computador é uma ferramenta importante para a construção de conhecimentos pelos alunos com déficit cognitivo;
- Passeio-estudo em diferentes lugares e espaços coletivos do bairro, da cidade, no sentido da construção da identidade, autonomia, o exercício da cidadania. Através destas atividades será possível trabalhar várias áreas do conhecimento partindo das experiências pessoais e das impressões que ficaram da atividade.

Assim, um professor é um mediador entre o aluno e as aprendizagens, entre o aluno e a ação. O professor precisa respeitar o desenvolvimento do aluno e encorajá-lo em sua curiosidade, valorizando seus esforços. Na educação podemos ajudar a desenvolver o potencial que cada aluno tem, dentro de suas possibilidades e limitações. Para isso precisamos praticar a pedagogia da compreensão contra a pedagogia da intolerância, da rigidez, a do pensamento único, da desvalorização dos menos inteligentes, dos fracos, problemáticos ou “perdedores”. É fundamental que o educador planeje atividades contextualizadas e significativas para o aluno, criando situações que contemplem os “contextos educativos” possibilitando o processo de construção da aprendizagem do aluno. Diante disto, faz-se necessário estarmos em contínua reflexão teórica, buscando avançar na proposta de práticas educativas significativas e contextualizada, para o desenvolvimento da aprendizagem da criança com déficit cognitivo.

Para tanto, é essencial que a escola, tenha claro seu papel na rede de relações, nas interações com os alunos, famílias, colegas da instituição, comunidades, compreendendo a dinâmica desse processo, sua constante transformação e construção. É fundamental criar estratégias que garantam o diálogo, as trocas, as reflexões e a formação permanente de todos os envolvidos na ação educativa. Assim, um professor é um mediador entre o aluno e os valores éticos universais, entre o aluno e a lei, entre o aluno e as aprendizagens, entre o aluno e a ação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a evolução de conceitos que vem a responder a democratização das sociedades, surge alguns princípios que desloca o olhar do aluno com déficit cognitivo para a escola, deixando de focalizar a deficiência para focalizar o potencial e as necessidades educacionais características desta deficiência.

É dentro deste contexto educacional que devemos envolver nossos alunos com déficit cognitivo, para buscar seu desenvolvimento e exercer a sua cidadania. Desta forma existe a necessidade do educador conhecer o contexto social do aluno e considerar que as dificuldades educacionais do aluno com déficit cognitivo não se limitam a sua condição orgânica, pois raramente as dificuldades de aprendizagem têm apenas origens biológicas.

Também ao refletir sobre as etapas do desenvolvimento humano, percebe-se o quanto o sucesso da aprendizagem depende das relações que o aluno estabelece com o meio em que vive. O aluno aprende em diferentes situações agindo e modificando a si e ao meio, sendo que o desenvolvimento cognitivo é produto de uma contínua interação com o meio, influenciado por fatores internos e externos. Entender esta relação do desenvolvimento cognitivo e suas manifestações, requer, antes de tudo, uma reflexão teórica, buscando avançar na proposta de práticas educativas capazes de atender as necessidades educacionais do aluno.

Como educadora, surge a necessidade de buscar conhecimentos em teorias fundamentadas nesta problemática, para além de inserir o aluno com déficit cognitivo na sala de aula. Piaget auxilia na compreensão de que é necessário estabelecer uma relação entre aspectos cognitivos e afetivos para que ele se sinta valorizado e respeitado no ambiente escolar. O clima afetivo prende e envolve plenamente as pessoas, pois multiplica as potencialidades.

Segundo Ferreira (1999) afetividade significa o

conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza. (FERREIRA, 1999, p. 62)

Uma educação entre professores e alunos que não aborde afetividade traz prejuízos para a ação pedagógica, pois podem atingir não só o professor, mas também o aluno. Assim, é importante compreender a relação da afetividade com o processo de ensino e aprendizagem e como se dá o desenvolvimento do aluno, para organizar uma ação adequada de acordo com as necessidades apresentadas pelos mesmos.

O papel do professor é de incentivar e nutrir uma elevada perspectiva em relação à capacidade dos alunos de progredir para desenvolver metodologias diferenciadas com o objetivo de romper as barreiras de aprendizagem destes alunos.

Outros aspectos à considerar são as preparações de atividades condizentes com a faixa etária da criança em diferentes níveis de compreensão apresentadas pelos alunos com déficit cognitivo. Precisamos pensar numa prática educativa, que não priorize somente o senso comum, mas que observe estas diferenças.

Com base nas considerações levantadas pela temática pesquisada, entende-se que a reflexão sobre o desenvolvimento cognitivo do aluno, auxilia com que o professor possa avançar na perspectiva da construção de caminhos que levem as práticas educativas significativas e contextualizadas. Esse contexto prático, poderá se constituir como um estímulo favorecedor do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno com déficit cognitivo, criando situações que contemplem os “contextos educativos” fundado no compromisso de oferecer ao aluno uma educação de qualidade capaz de atender as suas necessidades educacionais para a superação de suas limitações e o desenvolvimento de suas habilidades.

5. REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. **O psicólogo e a pessoa com Deficiência**. 1ª ed. São Paulo, 1997.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília: CORDE, 2007.

_____, **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Sala de Recursos Multifuncionais**: espaço para o atendimento educacional especializado. Brasília : MEC, 2006.

CHIAROTTINO, Zélia. **Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio XXI**: o dicionário da Língua Portuguesa. 3 ed. Totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GALVÃO, Izabel; Henri Wallon. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro, 1997.

PAIN, Sara. **A função da ignorância**. Ed. Ver. Ed. atual. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zaheir, 1978.

_____. **Problemas de Psicologia Genética**. 1ª ed. Brasileira. São Paulo: Forense Universitária, 1973.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

_____ **Seis estudos de psicologia.** 23^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 1998.

RAMOZZI CHIAROTTINO. **Em Busca do Sentido da Obra de Jean Piaget.** São Paulo: Ática, 1994.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; MUNHÓZ, Maria Alcione. Metodologia para o Atendimento do Aluno com Déficit Cognitivo. In: **Especialização em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de Surdos.** Módulo III. Santa Maria: UFSM, p. 12-21, 2009.

MENEZES ,E.C.P. **Informática e Educação Inclusiva:** discutindo limites e possibilidades. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico novo-paradigmático:** Atendimento sistêmico de famílias e redes sociais. Fundamentos teóricos e epistemológicos. V.1 Belo Horizonte, 2005.

SEMINÁRIOS III Curso de Formação de Gestores e Educadores, do Programa: **Educação Inclusiva Direito à Diversidade-** SEE/MEC/SME: Passo Fundo, 2008.

SEMINÁRIO: IV Curso de Formação de Gestores e Educadores, do Programa: **Educação Inclusiva Direito à Diversidade -** SEE/MEC/SME. Passo Fundo 2008.