

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL –
DÉFICIT COGNITIVO E EDUCAÇÃO DE SURDOS**

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DÉFICIT COGNITIVO

ARTIGO MONOGRÁFICO DE ESPECIALIZAÇÃO

Neuza de Souza Braga da Costa

**Conselheiro Lafaiete, MG, Brasil
2010**

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DÉFICIT COGNITIVO

por

Neuza de Souza Braga da Costa

Artigo apresentado ao 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**.

Orientadora: Prof^a. Giovana Mattei

**Conselheiro Lafaiete, MG, Brasil
2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL –
DÉFICIT COGNITIVO E EDUCAÇÃO DE SURDOS**

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

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DÉFICIT COGNITIVO

elaborado por
Neuza de Souza Braga da Costa

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação Especial.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Giovana Mattei, MSc.
(Presidente/Orientador)

Caroline Corrêa Fortes Chequim, MSc.

Priscila Turchiello, MSc.

Conselheiro Lafaiete, 17 de dezembro de 2010

Sonha, que, se a repressão te rouba a confiança da criança, todas as tuas penas foram em vão. Assim, assegura-te bem de seu coração, torna-te necessário a ela... Não faça pesar teus conhecimentos sobre teu aluno, mas deixa a verdade vir a ele.

(Pestalozzi)

RESUMO

Artigo Monográfico

Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos

Universidade Federal de Santa Maria

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DÉFICIT COGNITIVO

AUTORA: NEUZA DE SOUZA BRAGA DA COSTA

ORIENTADORA: GIOVANA MATTEI

Conselheiro Lafaiete, 17 de dezembro de 2010

A educação inclusiva não se apresenta como um processo mecânico e imposto de modo linear. Antes, se constitui em um processo de autoconstrução, no confronto e na interação do aluno com seu meio. Sob esse enfoque, os conceitos e formas de atuação tanto do aluno quanto do professor na implantação de uma educação inclusiva, tem seus conceitos ampliados. Por esse motivo, é primordial que o professor reformule concepções e posturas, buscando a adoção de práticas pedagógicas que possibilitem o crescimento e a autonomia do aluno enquanto cidadão e sujeito de sua aprendizagem. Mediante uma revisão bibliográfica, o presente artigo visa destacar a evolução histórica dos embasamentos legais para a implantação da educação inclusiva; além de ressaltar alguns transtornos por *déficit* cognitivo, comuns no contexto escolar, ressaltando suas particularidades bem como possíveis práticas pedagógicas relacionadas. A educação inclusiva deve primar pela cidadania e pela atuação crítica do aluno, independente de apresentar quaisquer deficiências. Cabe ao professor se conscientizar e trabalhar em prol da aprendizagem efetiva de seu aluno, não somente valorizando a sua bagagem, bem como capacitando-o para atuar em seu contexto social, além de garantir o seu crescimento pessoal.

Palavras-Chave: Aluno; Professor; Educação Inclusiva; Deficiências.

ABSTRACT

Inclusive education is not presented as a mechanical process and imposed a linear manner. Rather, it constitutes a process of self, the confrontation and interaction of students with their environment. Under this approach, concepts and ways of working both learner and teacher in the implementation of inclusive education, has expanded its concepts. Therefore, it is essential that the teacher reformulate concepts and stances, trying to adopt teaching practices that enable the growth and independence for students as citizens and subjects of their learning. Through a literature review, this paper aims to highlight the historical evolution of legal grounding for the implementation of inclusive education as well as highlight some cognitive disorders are common in schools, emphasizing its peculiarities and possible related teaching practices. Inclusive education should strive for citizenship and the critique of student performance, regardless of presenting any shortcomings. The teacher has to be aware and work towards successful learning of their students, not only enhancing your luggage, as well as enabling him to act in its social context, and ensure your personal growth.

Keywords: Student, Teacher, Inclusive Education, Disability.

LISTA DE ABREVIATURAS

TDAH = Transtorno de *Déficit* de Atenção/Hiperatividade

ZDP = Zonas de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNDO E NO BRASIL	10
3 DÉFICIT COGNITIVO	14
3.1 Conceituação e tipos de transtornos por <i>Déficit</i> Cognitivo	14
3.1.1 Transtorno de <i>Déficit</i> de Atenção/Hiperatividade (TDAH)	14
3.1.2 Autismo	15
3.1.3 Paralisia cerebral	15
3.1.4 Síndrome de Down	16
3.1.5 Dislexia	16
3.1.6 Disgrafia	17
3.2 Diversidades na aprendizagem do aluno com <i>déficit</i> cognitivo ...	17
4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS APLICÁVEIS AO DÉFICIT COGNITIVO	20
4.1 O deficiente mental e a escola	22
4.2 Atividades voltadas para o aluno portador de Transtorno de <i>Déficit</i> de Atenção/Hiperatividade (TDAH)	23
4.3 Atenção a criança autista	23
4.4 Inclusão da criança com Síndrome de Down	24
CONCLUSÃO	26
REFERÊNCIAS	27

1 INTRODUÇÃO

Apesar das muitas discussões em torno da inclusão escolar, certa relutância ainda é percebida por parte dos profissionais da educação no que tange ao trabalho com os alunos portadores de necessidades especiais nas escolas de ensino regular. Nesse contexto, os temores e a falta de capacitação para lidar com tais alunos dificultam em muito o processo de inclusão.

Entretanto, uma pesquisa e um conhecimento específico sobre o tema revelam que ter um aluno portador de deficiência em sala de aula não implica em transtornos. Antes, ressalta a necessidade de novos planejamentos e um repensar de posturas e práticas até então adotadas muitas vezes mecanicamente. É justamente o novo, a mudança que muitas vezes assusta ao educador. No entanto, ao analisar o assunto e perceber as inúmeras possibilidades existentes constata-se a viabilidade e o sucesso possível a ser alcançado nesta aprendizagem.

Sob este enfoque, a abordagem do tema proposto se justifica como uma oportunidade de análise e reflexão por parte dos professores e demais profissionais envolvidos com a educação, promovendo um entendimento do aluno com *déficit* cognitivo a partir da visão clínica e do perfil que o mesmo apresenta no contexto educacional.

A inteira construção do trabalho foi norteada pelo objetivo geral de ressaltar a viabilidade do processo de inclusão mediante a conscientização de todos os envolvidos, elaborando sua prática pedagógica a partir do respeito e da adequação as necessidades de cada aluno.

A fim de direcionar a elaboração do estudo, alguns objetivos específicos foram determinados, sendo: (a) analisar a evolução histórica da educação inclusiva a partir dos seus embasamentos legais; e, (b) analisar alguns dos *déficits* cognitivos mais comuns, bem como as suas possibilidades de trabalho.

A metodologia utilizada englobou uma revisão bibliográfica visando analisar a educação inclusiva como um processo em construção, identificando ações pedagógicas aplicáveis aos alunos com *déficits* cognitivos, respeitando a diversidade, a fim de se evitar rótulos e preconceitos.

À luz desses pressupostos, a educação inclusiva compactua-se com os ideais de uma educação cidadã, promovendo uma adaptação à diversidade levando em conta as potencialidades individuais do aluno enquanto indivíduo.

2 MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNDO E NO BRASIL

A exclusão era a atitude eleita como eficiente no trato com as pessoas portadoras de deficiência. A perfeição era valorizada, ao passo que o deficiente era renegado, segregado. Sob esse enfoque, “algumas crianças ou alguns adultos deveriam ser excluídos de nossas vidas, das salas de aula e das comunidades regulares porque eram considerados uma ameaça à sociedade.” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 28).

Na Idade Média, eram categorizados: aqueles que padeciam de pecado e aqueles que precisavam de caridade. A deficiência mental era concebida como um castigo, uma culpa, ou ainda como sendo a possessão do corpo pelo demônio. Os conventos ou igrejas os acolhiam ou eram isolados em asilos. Na Idade Moderna, a Igreja passou a perder o controle em diversos setores. Com o advento do humanismo, o antropocentrismo passa a ver o homem como animal racional a ser valorizado. O misticismo é praticamente banido e as pessoas se libertam das concepções que ligavam a deficiência a esse. Nesse ínterim, procurou-se normalizá-las. O método científico marcou o início dos estudos a respeito das tipologias, da preocupação em se classificar as deficiências, decorrente da medicina, pautando acerca de impressões de doença, patologia, diagnóstico e tratamento.

Segundo Pessotti (1984) havia uma ideia predominante e determinante, na qual o deficiente era julgado e condenado pela sociedade sendo o médico o árbitro dessas questões. Na Idade Contemporânea, se inicia uma preocupação em prestar assistência, tratamento e treinamento, enfim normalizar aquelas pessoas que, mesmo sendo segregadas em instituições, precisavam se tornar produtivas. Como partes integrantes da sociedade, os deficientes deveriam ser reconhecidos e aceitos pelos demais membros dessa. Neste contexto, as experiências pedagógicas de Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Itard (1774-1838), Seguin (1812-1880) e Borneville (seguidor de Seguin), Binet (1905-1911), Maria Montessori (1870-1922) fundamentam uma tendência que incrementa o caráter preponderantemente educativo, prevalecendo o desenvolvimento humano. Surge então a necessidade de resgatar a educação especial do domínio estritamente médico. É o marco do surgimento da educação especial.

Ainda que prevalecesse a parte clínica e assistencialista, são fortalecidas as ideias pertinentes à ética contemporânea marcadas pela integração e necessidade de manutenção dos direitos. Segundo Amaral (1994) o indivíduo com necessidades especiais passa a ser integrado à sociedade, a ser aceito como pessoa detentora de direitos essenciais à vida, isenta de quaisquer preconceitos. É a busca de uma prática da igualdade de atendimento ao deficiente, a exemplo da igualdade de cor, sexo, raça e idade, sem assistencialismo ou proteções especiais.

Especificamente no Brasil, o direito à educação para todos foi estabelecido na Constituição de 1824, ainda no Brasil Império. As Constituições Brasileiras de 1934, 1937 e 1946, da mesma maneira, garantiam a todos o direito à educação.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 1948, afirma o princípio da não-discriminação e proclama o direito de toda pessoa à educação.

Também aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 1959, a Declaração dos Direitos da Criança, em seu Princípio 5º garante à pessoa portadora de deficiência o recebimento de educação, tratamento e cuidados especiais. O Princípio 7º assegura o direito à educação gratuita e obrigatória, ao menos em nível elementar.

Face ao exposto, a sociedade não podia mais se manter alheia ao processo de inclusão, devendo garantir à criança uma participação útil na sociedade, independente de portar ou não uma deficiência.

Nesse contexto, a atual Constituição Brasileira apresenta consideráveis progressos. De acordo com Mantoan (2003, p. 36), “o atual texto constitucional (1988) propõe avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência”, ao eleger entre os fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III) e, como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Em seu artigo 5º, a Constituição garante ainda o direito à igualdade e trata, no artigo 205 e seguintes, do direito à educação como dever do Estado e da família.

Especificamente em seu artigo 208, a Constituição ressalta que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de

“atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A este respeito, Mantoan (2003) analisa que este atendimento deve estar disponível na rede regular de ensino, tendo a escola comum como ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência.

O artigo 168 da Carta Magna reza que “a educação é um direito de todos e será dada no lar e na escola, assegurada a igualdade de oportunidades”. O artigo 169 especifica que “cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.” A educação especial é ligeiramente contemplada no artigo 175 parágrafo 4, onde se esclarece a respeito de uma legislação específica para a educação dos excepcionais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990) prevê punição para aqueles que venham discriminar, violentar, realizar atividades cruéis por atos ou omissões aos direitos fundamentais de uma criança ou adolescente. O Brasil possui leis que garantem os direitos do cidadão não somente à educação de qualidade, mas também à assistência educacional, ajuda financeira, integração social, o fim de discriminação no trabalho e cotas para deficientes nas repartições públicas.

É válido ressaltar a contribuição das discussões implementadas durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reunindo delegados de 92 países e 25 organizações internacionais; tendo como principal meta discutir mudanças essenciais a fim de capacitar as escolas a atenderem a todas as crianças, sobretudo às que têm necessidades educativas especiais.

Entre os resultados desse encontro, se destaca a Declaração de Salamanca, que apresenta o reconhecimento das diferenças, o atendimento às necessidades de cada um, a promoção da aprendizagem, o reconhecimento da importância de escolas para todos e a formação dos professores como pilares indispensáveis para uma educação cidadã.

Sob tais premissas de igualdade, o direito a participação efetiva na sociedade se tornou um dos requisitos principais para as novas legislações.

Os pressupostos ressaltados pela Constituição foram regulamentados pela nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96.

Nesse contexto apresenta características básicas de flexibilidade, além de algumas inovações que em muito favorecem o aluno portador de necessidades educativas especiais. Pela primeira vez surge em uma LDB um capítulo (Cap. V) destinado à Educação Especial, cujos detalhamentos são fundamentais: garantia de matrícula para portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 58); criação de serviços de apoio especializado, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial (Art. 58 § 1º); oferta de Educação Especial durante a educação infantil (Art. 58 § 3º) e especialização de professores (Art. 59, III). De grande relevância também, é o compromisso do poder público de ampliar o atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública de ensino (Art. 6º, parágrafo único).

A obrigatoriedade de garantir o atendimento escolar para portadores de necessidades especiais é abarcada pela Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, que vem instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O artigo 8º ressalta que as escolas da rede regular devem prever e prover itens importantes para a continuidade do atendimento aos alunos especiais, dentre eles a capacitação e especialização dos professores. Partindo desse pressuposto, vale ressaltar a importância de não só lidar com as desigualdades sociais, como também com as diferenças, associando o acesso à permanência com qualidade e equidade.

Apesar do progresso verificado na legislação, nota-se que o desinteresse e o descaso político sempre prevaleceram. A legislação por si só, não opera mudanças, é necessário a aceitação e a prática pela sociedade e comunidade escolar.

Pouco adianta uma legislação que favoreça a integração do portador de deficiência se não forem criados os mecanismos para colocá-la em prática. Paralelamente ao amparo legal dos direitos é necessário que haja uma mudança de ordem cultural e que educadores de todos os perfis, educandos, associações de pais, instituições educativas de assistência à pessoa portadora de deficiência e cidadãos em geral se unam na luta pelo direito a uma escola de qualidade para todos, promovendo o desenvolvimento das potencialidades do aluno em todas as etapas de sua vida.

3 DÉFICIT COGNITIVO

3.1 Conceituação e tipos de transtornos por *Déficit* Cognitivo

É de vital importância que os educadores se conscientizem que “o movimento por uma educação inclusiva não nega que as síndromes, as deficiências, o sofrimento psíquico existam.” (PROJETO INCLUIR, 2006, p. 9). Esses alunos precisam ser considerados como sujeitos ativos que deverão aprender a lidar com as diferenças. Partindo desse pressuposto, o educador deve buscar esclarecimento quanto a essas diferenças, discutindo as temáticas implícitas.

Antes de lidar com um portador de deficiência física, torna-se necessário compreender quem é classificado como tal. Assim, é fundamental conhecer para trabalhar a educação sob um enfoque inclusivo, de acordo com as deficiências e necessidades específicas de cada um. Partindo desse pressuposto, um entendimento da visão clínica e do perfil que o mesmo apresenta no contexto educacional é essencial para uma melhor compreensão da caracterização do aluno com *déficit* cognitivo.

Sob esse enfoque, faz-se pertinente conceituar alguns dos *déficits* mais comuns dentro da realidade escolar, a saber:

3.1.1 Transtorno de *Déficit* de Atenção/Hiperatividade (TDAH)

De acordo com Rohde *et al.* (2000), a desatenção pode ser identificada pelos seguintes sintomas: dificuldade de prestar atenção a detalhes ou errar por descuido em atividades escolares; dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas; parecer não escutar quando lhe dirigem a palavra; não seguir instruções e não terminar tarefas escolares; dificuldade em organizar tarefas e atividades; evitar, ou relutar, em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante; perder coisas necessárias para tarefas ou atividades; ser facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa e apresentar esquecimentos em atividades diárias.

Por sua vez, a hiperatividade se caracteriza pela presença frequente de algumas características específicas, a saber: agitar as mãos ou os pés ou se remexer na cadeira; abandonar sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado; correr ou escalar em demasia, em

situações nas quais isto é inapropriado; dificuldade em brincar ou envolver-se silenciosamente em atividades de lazer; estar frequentemente agitado e falar em demasia.

Quanto aos sintomas de impulsividade destacam-se o ato de dar respostas precipitadas antes das perguntas terem sido concluídas; apresentar dificuldade em esperar a sua vez; e interromper ou se envolver em assuntos de outros.

Considerando a sua complexidade, o TDAH não pode partir de observações isoladas. Antes, é fundamental que a presença desse conjunto de sintomas seja uma constante na vida do aluno, tanto em sua rotina escolar quanto na sua vida pessoal e familiar. Assim, para o diagnóstico de TDAH, “é fundamental que pelo menos seis dos sintomas de desatenção e/ou seis dos sintomas de hiperatividade/impulsividade descritos acima estejam presentes frequentemente (cada um dos sintomas) na vida da criança.” (ROHDE *et al.*, 2000, p. 4).

3.1.2 Autismo

De acordo com Bosa (2000, p. 2), o perfil da criança autista pode ser definido como alguém que vive “em um estado mental caracterizado por insuficiente diferenciação entre estímulos vindos de dentro ou de fora do corpo e incapacidade para construir representações emocionais.” Nesse contexto, os estímulos são experimentados de maneira fragmentada, impedindo a possibilidade de formação de uma experiência contínua, seja quando só ou na presença de outros.

3.1.3 Paralisia cerebral

Conforme esclarecem Mancini *et al.* (2002, p. 3) a paralisia cerebral, também denominada encefalopatia crônica não progressiva da infância, é consequência de uma lesão estática, ocorrida no período pré, peri ou pós-natal que afeta o sistema nervoso central em fase de maturação estrutural e funcional. É uma disfunção predominantemente sensoriomotora, envolvendo distúrbios no tônus muscular, postura e movimentação voluntária.

Entre os principais causadores da deficiência mental destacam-se: a infecção e intoxicação, trauma ou agente físico, metabolismo ou nutrição, doença cerebral grave, influência pré-natal desconhecida, anormalidade cromossômica, distúrbios de gestação, retardo decorrente de distúrbio psiquiátrico e influências ambientais.

Estes distúrbios se caracterizam pela falta de controle sobre os movimentos, por modificações adaptativas do comprimento muscular e em alguns casos, chegando a resultar em deformidades ósseas. Devido a tais características específicas, a paralisia cerebral, compromete significativamente o processo de aquisição de habilidades, dificultando o desempenho de atividades frequentemente realizadas por crianças com desenvolvimento normal.

3.1.4 Síndrome de Down

De acordo com Bissoto (2005, p. 2) “a Síndrome de Down se caracteriza, em sua etiologia, por ser uma alteração na divisão cromossômica usual, resultando na triplicação – ao invés da duplicação - do material genético referente ao cromossomo 21.”

As crianças com Síndrome de Down apresentam diversas características físicas em comum (fenótipo semelhante): mãos e pés pequenos e dedos curtos, sendo que os dedos tendem a ser mais grossos; o 5º (quinto) dedo pode ser levemente curvado para dentro; espaço aumentado entre os dedos dos pés; prega horizontal única na palma das mãos (linha simiesca); olhos amendoados, com linhas ascendentes e dobras de pele nos cantos internos; nariz pequeno e pouco achatado; cavidade bucal diminuída; orelhas pequenas, arredondadas e de baixa implantação; língua protusa e pescoço curto, com pele abundante; hipotonia muscular. Entretanto, os mesmos não ocorrem em relação ao desenvolvimento e ao comportamento, que costumam se diferenciar de forma peculiar.

Algumas complicações clínicas se apresentam como frequentes e acabam por interferir no desenvolvimento global da criança, tais como: alterações cardíacas, hipotonia, complicações respiratórias e alterações sensoriais, principalmente relacionadas à visão e à audição.

3.1.5 Dislexia

De acordo com a Associação Internacional de Dislexia (*apud* TELES, 2004, p. 714), “a dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica.”

Em consequência de tais dificuldades, o portador de dislexia apresenta um *déficit* fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às

condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão da leitura, impedindo o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.

3.1.6 Disgrafia

Conforme pondera Ervideira (2010, p. 17) “disgrafia é o transtorno da escrita, de origens funcionais, que surge nas crianças com adequado desenvolvimento emocional e afetivo, onde não existem problemas de lesão cerebral, alterações sensoriais ou história de ensino deficiente do grafismo da escrita.”

A criança portadora desse distúrbio apresenta transtornos no plano motor, perceptivo e simbólico, que se manifestam de maneira alternada. Não existe um padrão disgráfico, como se a criança desenvolvesse o seu problema de acordo com as modalidades que lhe são próprias, imprimindo-lhe estilo pessoal.

Segundo a supracitada autora, alguns sinais e manifestações são comuns e presentes nesse quadro, a saber: má organização da página; texto sem unidade, desordenado; letras deformadas; choques entre as letras; traços de má qualidade; letras corrigidas diversas vezes; enlaces mal feitos; espaços entre as linhas e palavras irregulares; pouco grau de nitidez entre as letras; dimensões exageradas (muito grandes ou pequenas); ritmo de escrita muito lento ou muito rápido; dificuldades na escrita de números e letras; dificuldades de imitar o que vê (martelar, amarrar sapatos, fazer mímicas); dificuldades para copiar letras e outros símbolos; desenhos distorcidos, mal colocados na folha, sem proporção ou planejamento e pobres em detalhes; excessiva inclinação da folha ou ausência de inclinação.

3.2 Diversidades na aprendizagem do aluno com *déficit* cognitivo

A diversidade na aprendizagem, em geral, é entendida com algo inerente a natureza humana. Apesar do ser humano ser da mesma espécie, ele é considerado único, pois sempre tem algo que o difere do seu semelhante. As palavras de Omote (2006) promovem uma reflexão quanto às diferenças entre indivíduos:

Uma das primeiras e mais importantes noções para a compreensão de seres vivos diz respeito à variabilidade que estes apresentam. As diferenças entre as espécies e aquelas entre os indivíduos de uma mesma espécie são elementos essenciais para a compreensão da complexa vida coletiva de todos os seres vivos que compartilham o mesmo espaço. As diferenças interespecíficas são certamente mais notáveis e imediatamente visíveis que as variações intra-específicas. Mesmo entre os indivíduos da mesma espécie, aparentemente quase iguais, uma observação cuidadosa logo

revela uma ampla gama das diferenças de uns em relação a outros. (OMOTE, 2006, p. 252).

Perceber e lidar com diferenças faz parte da rotina do educador. A diversidade deve ser acolhida, entendida, aceita e respeitada. As pessoas portadoras de necessidades educativas especiais apresentam uma dificuldade maior de aprendizagem em relação às demais, requerendo metodologias diferentes, com recursos específicos, além do apoio de outros profissionais. Dessa maneira, torna-se possível desenvolver alternativas pedagógicas eficazes a fim de atender essa clientela que possui os mesmos direitos à educação que os demais alunos.

Apesar das mudanças curriculares e adaptações específicas necessárias, Stainback (1999, p.140) ressalta a importância da mudança ocorrer inicialmente em todos os envolvidos no processo de inclusão: “as estratégias para a promoção de práticas inclusivas nas escolas, envolvem fundamentalmente a facilitação da mudança”.

Dessa forma, a comunidade escolar e os professores poderão criar estratégias para minimizar qualquer tipo de dificuldade e adaptação desses alunos. O ambiente escolar deve favorecer o desenvolvimento das potencialidades e valorizar as habilidades.

A inserção sociocultural e a afetividade são fundamentais para o desenvolvimento da criança com *déficit* cognitivo. O importante é que o aluno possa vencer, com sucesso, todas as etapas a que for submetido. Nesse contexto, o aluno é o sujeito de sua aprendizagem, construindo e reconstruindo conceitos a partir de sua experiência pessoal. A esse respeito, Fonseca (1995) faz uma consideração pertinente quanto às Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky e sua relação com a aprendizagem:

Para Vygotsky, o desenvolvimento humano é muito mais do que a simples e pura formação de conexões reflexas ou associativas ou apenas a formação de sinapses. Para este autor, o desenvolvimento humano tem origem social, envolve, portanto, uma interação e uma mediação qualificada entre os elementos da sociedade (mãe-filho, pai-filha, educadora-criança, professor-aluno, líder-liderado, etc.). A conduta humana em termos vygotsquianos não pode ser concebida em processos reativos, nem pode subestimar ou desvalorizar o papel ativo e transformador do sujeito na aprendizagem. (FONSECA, 1995, p. 94).

Dessa forma, o desenvolvimento é a condição da aprendizagem. “O processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta do que da aprendizagem e dessa sequenciação surgem as Zonas de Desenvolvimento Proximal”. Nesse contexto, a

intervenção tanto do professor quanto dos colegas que apresentem um desenvolvimento mais elevado, passa a ser fundamental no processo de construção do conhecimento. Assim, alunos que apresentam áreas com dificuldades se beneficiam efetivamente do encontro com aqueles que já avançaram para um estágio mais elevado. (PROJETO INCLUIR, 2006, p. 27).

Sob esse enfoque, o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com *déficit* cognitivo dependem da sua adequação social e não é proveniente apenas de fatores internos, mas, sobretudo ao tipo de socialização e educação que eles receberam. A educação é um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida.

Partindo desse pressuposto, a educação inclusiva rompe com os aspectos puramente técnicos e físicos. A questão se apresenta em um contexto bem mais amplo; onde os campos psico-sociais surgem como importantes fios nessa imensa teia de opiniões, posturas e decisões. A orientação inclusiva se apresenta como uma via de mão dupla, onde todos os envolvidos devem reconstruir seus conceitos a partir das realidades vivenciadas e não se pautando em posturas traçadas linearmente.

Essa orientação deve oferecer ao aluno os suportes necessários para que possa aprender com e como os demais colegas. No tocante a inclusão, o professor não deve ater-se somente aos pressupostos médicos que delimitam as características funcionais do aluno. Antes, tal conhecimento deve estabelecer os indicadores e características de cada situação, pautando o estabelecimento das práticas pedagógicas a serem adotadas tendo como principal objetivo o desenvolvimento das habilidades e potencialidades do aluno em foco.

As diferenças existem não como um eixo norteador de anulação, apontadas como limitações a partir de um modelo de normalidade; mas como uma diretriz para uma conscientização imbuída por ações que verdadeiramente promovam o potencial criativo de todos os envolvidos. Na realidade, são possibilidades diferentes para a construção de uma educação inclusiva, onde a cidadania seja respeitada como direito maior e absoluto.

Romper com conceitos já interiorizados não é uma tarefa fácil. No entanto, se constitui em tarefa imprescindível para todos aqueles que se dizem profissionais da educação e que estejam dispostos a concretizar o processo de inclusão.

4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS APLICÁVEIS AO DÉFICIT COGNITIVO

Na maioria das vezes a educação inclusiva se apresenta como um tema onde discussões, conjecturas e atitudes são identificadas como corretas, possíveis ou admissíveis à luz de opiniões e preceitos parciais.

Neste contexto, o educador precisa atentar para as estratégias de ação em que a inclusão se realize a partir das limitações do educando, desconsiderando suas reais capacidades. Essa postura incorre no tendencioso pressuposto onde as deficiências são apresentadas de forma generalizada, massificando realidades. Antes, Oliveira e Silva (2010) fazem algumas observações pertinentes, a saber:

A concepção da inclusão como paradigma privilegia o aprendizado e o desenvolvimento de todos os alunos, oferecendo as condições necessárias para seu pleno desenvolvimento no contexto escolar e social. Segundo o paradigma da inclusão, o desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais especiais no contexto de sala de aula possibilita-as a participar efetivamente de tarefas numa interação qualitativa com seus pares e professores. (OLIVEIRA; SILVA, 2010, p. 95).

É imprescindível que as escolas realizem mudanças efetivas em seu projeto político-pedagógico, traçando metas e ações condizentes à reorganização da escola como espaço inclusivo. Neste ponto, Mantoan (2003, p. 65) analisa que “a reorganização das escolas depende de um encadeamento de ações que estão centradas no projeto político-pedagógico”. No momento de elaboração deste projeto deve-se investigar a clientela, definindo prioridades de ação e objetivos, propondo iniciativas e ações, com metas e responsáveis para coordená-las.

Segundo Pletsch e Braun (2008, p. 3), “acompanhar pedagogicamente o aluno com *déficit* cognitivo tem sido apontado como um dos grandes desafios para a educação.”

Ao educador, a identidade e a experiência do aluno precisam ser preservadas como diretrizes de ação. Dessa forma, a orientação inclusiva ocorrerá de modo eficaz e não de maneira falaciosa, pautando-se erroneamente em realidades homogêneas. Um processo educativo não se constrói apoiado simplesmente em teorias e conceitos previamente elaborados. O professor precisa contemplar em sua

formação, além do conhecimento técnico, os meios para utilizá-lo como instrumentos de ação na construção de suas metodologias aplicadas à sua realidade.

Sob este prisma, a formação do professor requer uma prática pedagógica condizente com a realidade do aluno, que promova a discussão e a construção de conceitos flexíveis que norteiam o inteiro processo de ensino-aprendizagem. Ao professor é essencial o conhecimento quanto ao que é e como se manifestam as deficiências. Não como base para se estabelecer limitações. Antes, tal conhecimento deve priorizar o desenvolvimento das potencialidades do aluno, buscando a sua participação integral.

O professor inclusivo incentiva a participação ativa de seus alunos, propiciando condições para o alcance de objetivos individuais. Sob esse enfoque, prepara suas aulas e desenvolve suas atividades em classe respeitando a “diversidade humana e as diferenças individuais de seus alunos. (...) A educação deve contemplar os objetivos individuais de cada aluno, contrariamente à proposta tradicional segundo a qual todos os alunos devem atingir os mesmos objetivos”. (GUIMARÃES, 2002, p. 22, 38).

Há de se ter o devido cuidado em não minimizar as diferenças, nem tampouco valorizá-las em demasia. Como deve então se portar o professor em uma escola inclusiva? A esse respeito Goffredo (1999) faz algumas considerações pertinentes, a saber:

Compreendendo o portador de necessidades educativas especiais e respeitando-o na sua diferença, reconhecendo-o como uma pessoa que tem determinado tipo de limitação (e, embora as dele sejam de consequências geralmente mais difíceis, todos tem limitações), mas que também possui seus pontos fortes. Para isso, é necessário que se abandonem os rótulos, as classificações, procurando levar em conta as possibilidades e necessidades impostas pelas limitações que a deficiência lhe traz. (...) A escola como espaço inclusivo deve considerar como seu principal desafio o sucesso de todos os seus alunos, sem exceção. (GOFFREDO, 1999, p. 46, 49).

Deveras, o professor inclusivo não busca o consenso. Antes, prima e investe nas diferenças, confrontando desejos e significados. “Estará atento à singularidade das vozes que compõem a turma, promovendo o diálogo entre elas, contrapondo-as, complementando-as.” (MANTOAN, 2003, p. 78). Partindo desse pressuposto, algumas posturas e práticas pedagógicas frente determinados transtornos de *déficit* cognitivo serão consideradas a seguir.

4.1 O deficiente mental e a escola

Ao professor é essencial enfatizar as possibilidades do aluno, considerando as suas peculiaridades ao invés de realçar aquilo que ele não possui. “A proposta pedagógica para a pessoa com deficiência mental deve ter como objetivo ofertar atividades que lhe possibilitem a aquisição da leitura, da escrita, do cálculo e dos demais conteúdos escolares.” (PROJETO INCLUIR, 2006, p. 51).

Sob esse enfoque, é preciso considerar que:

A criança com deficiência mental tem alterações nos processos mentais que interferem na aquisição da leitura, dos conceitos lógico-matemáticos, na realização das atividades da vida diária, no desempenho social, entre outras habilidades. Portanto, a promoção do desenvolvimento do sujeito com deficiência mental está diretamente relacionada às possibilidades para “compensar” seu *déficit* oferecidas a ele na interação social. (PLETSCH; BRAUN, 2008, p. 4-5).

De acordo com Jurdi e Amiralian (2006, p. 4), “o indivíduo com deficiência deve ser visto não como incapaz, mas, sim, como um indivíduo com especificidades, e a deficiência, vista como condição e não como doença.” Na realidade, a proposta pedagógica implementada deve promover ao aluno uma autonomia, além da sua vivência como sujeito no grupo.

A esse respeito vale ressaltar que:

A deficiência tem uma dupla influência no desenvolvimento: por um lado é uma limitação e diretamente atua como tal – criando obstáculos, prejuízos e dificuldades; por outro, exatamente porque os cria, serve de estímulo para o desenvolvimento das vias de adaptação, canais de compensação que podem levar, do equilíbrio alterado, a uma nova ordem na constituição da diferença, sem fixar-se no território de um rótulo qualquer ou representar o lugar do não saber; mas sendo o lugar de um outro saber, às vezes carregado de sensibilidade e não apenas voltado para a adaptação à lógica. (PROJETO INCLUIR, 2006, p. 52).

Sob um enfoque qualitativo, uma proposta inclusiva prima pelo estímulo ao aluno, ampliando o conhecimento que traz em sua experiência pessoal, valorizando-o sem infantilizá-lo. Nesse contexto o ato de aprender e ensinar deve ter sentido e significado, “ajudando o aluno a superar suas dificuldades, a formar uma concepção de mundo para, a partir dela, adquirir conhecimentos essenciais para o entendimento das suas relações com a vida.” (PROJETO INCLUIR, 2006, p. 53).

4.2 Atividades voltadas para o aluno portador de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)

De acordo com Brioso e Sarrià (*apud* BONOTO, 2008, p. 77), devido à baixa tolerância da criança hiperativa com relação à frustração, “deve-se dispor de uma sequenciação no grau de dificuldades das atividades, evitando saltar de problemas fáceis a muito difíceis, a introdução de auxílios externos evitarão experiências de fracasso.”

O professor deve propor atividades dinâmicas e interessantes, “fazendo uso de recursos materiais, como por exemplo: computador, músicas, vídeos, filmes”, estimulando “respostas ativas como: falar e mover-se. Muito importante também é incentivar outra tarefa enquanto o aluno espera.” (BONOTO, 2008, p. 78).

Em sala de aula as regras e a rotina devem ser apresentadas de modo claro e objetivo. Conforme ressaltam Machado e Cezar (2010, p. 2), o professor deve também adotar uma atitude positiva, “como elogios e pequenas recompensas para comportamentos adequados”; sempre redirecionando para outra atividade, com voz calma e firme, a atenção do aluno quando apresentar sinais de agitação, frustração ou incômodo. É válido incentivar a turma “a ignorar os comportamentos inadequados menos sérios e a elogiar os comportamentos positivos.”

Ainda um ponto essencial é a parceria com os pais, realçando a necessidade do tratamento e de ações específicas com o aluno também em casa.

4.3 Atenção a criança autista

Especificamente no caso das crianças autistas, a convivência com colegas da mesma faixa etária promove o estímulo as suas capacidades interativas, combatendo o isolamento contínuo. Ademais, Camargo e Bosa (2008, p. 3) ainda ressaltam que “subjacente ao conceito de competência social está a noção de que as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social.”

A convivência com outras crianças cria a oportunidade do contato social, favorecendo um desenvolvimento mútuo, a saber: um crescimento a criança autista, ao passo que promove uma oportunidade ímpar para os demais, pautada no respeito pelas diferenças.

No entanto, o professor deve respeitar a singularidade do aluno em pauta, buscando orientação específica, pois, “é a falta de conhecimento a respeito dos

transtornos autísticos que os impede de identificar corretamente as necessidades de seus alunos com autismo.” (JORDAN *apud* CAMARGO; BOSA, 2008, p. 5).

4.4 Inclusão da criança com Síndrome de Down

Assim como nos demais casos de inclusão, também o aluno portador de Síndrome de Down deve ter seu ritmo de desenvolvimento respeitado. Nesse contexto, algumas reformulações se fazem necessárias, conforme descritas a seguir:

É necessário que haja uma adaptação pertinente, entendida como estratégias que venham facilitar o processo ensino-aprendizagem, a partir de modificações mais ou menos significativas no currículo escolar. Sendo de suma importância deixar claro que adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos diz respeito a torná-lo acessível aos mesmos, o que é bem diferente de reduzi-lo. (...) É importante que tenham claro que o *déficit* cognitivo que esses indivíduos apresentam, devido a sua síndrome, não irá impedir que eles se alfabetizem, porém ela acarretará uma alteração no ritmo de suas aprendizagens. Visto que esse *déficit* não pode ser encarado como algo determinante para um futuro fracasso escolar, como também, um motivo para a descrença dos professores nas potencialidades desses sujeitos. (MORAES; KUBASKI, 2009, p. 5311-5312).

É válido ressaltar que a nível prático, as crianças portadoras de TDAH e Síndrome de Down se destacam como os casos mais comuns de transtornos de *déficit* cognitivo atendidos sob o enfoque da educação inclusiva. Partindo desse pressuposto, o professor deve atentar para as particularidades existentes a fim de garantir a aprendizagem efetiva do seu aluno.

Por exemplo, segundo Gentile (2000, p. 30), o aluno hiperativo é frequentemente rotulado como indisciplinado, uma vez que “na sala de aula ele é o ‘pestinha’: arranca os brinquedos dos colegas, anda de um lado para outro, não fica mais de dois minutos sentado no mesmo lugar. Nunca termina as tarefas solicitadas e sai da sala várias vezes sem pedir licença.” Nesse contexto, o professor deve reconhecer que esse transtorno tem um impacto significativo sobre as crianças da classe. Por esse motivo deve adotar medidas efetivas, tais como: dar ordens breves e claras; respeitar o ritmo pessoal do aluno; trabalhar por períodos curtos, com atividade física intercalada; estabelecer uma organização na sala de aula, física e funcionalmente; estipular regras, estabelecendo limites e impondo sanções, uma vez que o TDAH não deve ser usado como atenuante para uma infração grave ou repetida.

Já no caso dos portadores de Síndrome de Down, Silva (2007) ressalta que é comum se observar uma evolução desarmônica e movimentos estereotipados, defasagem essa que pode ser compensada através do planejamento psicomotor . Por outro lado, Oliveira e Silva (2010) fazem algumas considerações pertinentes, a saber:

A proposta é que a criança com síndrome de Down receba a mediação necessária para realizar as tarefas que não conseguiria realizar sozinha, de forma que as mesmas não precisem ser simplificadas. Assim a criança teria possibilidades de participar das atividades garantindo um papel ativo e interativo dentro do grupo, estimulando-a a se dedicar à aprendizagem e promovendo ao mesmo tempo seu desenvolvimento. A aprendizagem do aluno com síndrome de Down não precisa ser vista como uma batalha, mas certamente como um desafio, onde cada conquista tem seu valor. (OLIVEIRA; SILVA, 2010, p. 102, 103).

Em suma, é primordial que o professor compreenda que o aluno portador de necessidades especiais tem uma dificuldade específica e não uma impossibilidade de aprendizagem. A definição de tal conceito como premissa de atuação, promove uma prática pedagógica livre de preconceitos.

CONCLUSÃO

Mediante os pressupostos analisados, fica explícito que é a escola, enquanto instituição que deve mudar e não o aluno que deve adaptar-se a ela. Sem dúvida, viabilizar a inclusão escolar de modo que todos os alunos possam aprender juntos em uma instituição de qualidade é um grande desafio, que deve ser encarado por todos os profissionais envolvidos no processo.

Dessa forma, a reformulação do currículo e do inteiro projeto pedagógico da escola deve ser considerada como uma das possíveis estratégias de ação para a implantação da educação inclusiva. É de importância ao professor conhecer tais particularidades, sendo necessário analisar as mudanças e adaptações curriculares que devem ser implementadas na escola a fim de garantir a inclusão do portador de deficiência respeitando suas potencialidades.

Cabe a escola e em especial ao professor ultrapassar os limites de apenas “ensinar a ler e a escrever”. Sob esse enfoque, a aprendizagem não é um processo que se instaura de fora para dentro, e sim de dentro para fora. Partindo desse pressuposto, o aluno é perfeitamente capaz de produzir um sentido e diferenciadamente construir uma significação para a sua aprendizagem. Pautar o trabalho pedagógico nessa premissa implica em romper com a concepção preconceituosa de que o aluno portador de quaisquer transtornos de *déficit* cognitivo seja incapaz de aprender em uma escola regular. Antes, pressupõe um trabalho com grupos heterogêneos, onde cada aluno apresenta um tempo e um potencial de aprendizagem diferente, que deve ser respeitado.

É na troca e na valorização de experiências que a aprendizagem é vivida, pensada, difundida e construída. E é justamente todo este processo de interação que deve ser respeitado pela escola. Tomando tal processo como base, possibilita-se uma aprendizagem criativa, onde todos se interagem.

Deveras, as possibilidades existem e mostram surtir resultados quando exploradas e desenvolvidas corretamente, atendendo e estimulando as necessidades do aluno em pauta. Cabe à escola e ao educador traçarem planos e ações que visem o desenvolvimento e a inclusão do portador de deficiência específica no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assunção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE, 1994. 91 p.

BISSOTO, M. L. O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. In: **Ciências & Cognição**, v. 4, mar. 2005. Disponível em: <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/links/arq_892_O_desenvolvimento_cognitivo_e_o_processo_de_aprendizagem_do_portador_de_sindrome_de_Down_revendo_conc_e_perspectivas_educacionais.doc>. Acesso em: 18 dez. 2010.

BONOTO, Sandra Luiza Correia. Transtorno de *Déficit* de Atenção/Hiperatividade : um estudo da influência deste fator na aprendizagem e na vida social. In: **Ensino e Pesquisa**, n. 5, v. 1, 2008. Disponível em: <<http://www.ieps.org.br/trans.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2010.

BOSA, Cleonice. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, n. 1, v. 13, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722000000100017&script=sci_arttext&lng=es >. Acesso em: 20 dez. 2010.

BRASIL. Constituição (1988). Rio de Janeiro: Lumen Juris Ltda., 1995.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de fevereiro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em:<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2010.

BRASIL. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_01.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2010.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 30 abr. 2010.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. In: **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, n. 1, v. 21, jan/abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822009000100008&script=sci_arttext&tlng=e>. Acesso em: 15 dez. 2010.

ERVIDEIRA, Anabela. Apoio a crianças com necessidades educativas especiais no âmbito das atividades de enriquecimento curricular. In: **Revista Animação e Educação**, ago. 2010. Disponível em: <http://www.anae.biz/rae/wp-content/uploads/2010/09/apoio_a_crianças_com_nee_no_ambito_das_aec.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2010.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial – programa de estimulação precoce: uma introdução às idéias de Feuerstein**. Porto Alegre: Artmed, 1995. 246 p.

GENTILE, Paola. Indisciplinado ou hiperativo? In: **Revista Nova Escola**. Ano XV. n. 132, mai. 2000. p. 30-32.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal. A escola como espaço inclusivo. In: **Educação Especial: tendências atuais**. Brasília: MEC, 1999.

GUIMARÃES, Tânia Mafra (org). **Educação inclusiva: construindo significados novos para a diversidade**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2002.

JURDI, Andréa Perosa Saigh; AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo de Moraes. A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar. In: **Estudos de Psicologia**. Campinas, n. 2, v. 23, abr/jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2006000200009&lng=en&nr m=iso&tlng=pt>. Acesso em: 27 dez. 2010.

MACHADO, Ligia de Fátima Jacomini; CEZAR, Marisa Jesus de Canini. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em crianças – reflexões iniciais**. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1030>>. Acesso em: 27 dez. 2010.

MANCINI, Marisa C. *et al.* Comparação do desempenho de atividades funcionais em crianças com desenvolvimento normal e crianças com paralisia cerebral. In: **Arquivo de Neuropsiquiatria**, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/anp/v60n2B/10210.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. 95 p.

MORAES, Violeta Porto; KUBASKI, Cristiane. As inquietações ocasionadas na alfabetização de crianças com Síndrome de Down na rede regular de ensino. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE**, 9, 2009. PUCPR, 2009. p. 5307-5313. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3199_1785.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2010.

OLIVEIRA, Marinalva Silva; SILVA, Maria do Carmo Lobato da. Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down: uma análise a luz da teoria sócio-histórica. In: **Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. Macapá, n. 3. dez. 2010. p. 93-108.

OMOTE, Sadao. Inclusão e a questão das diferenças na educação. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, jul/dez. 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2006_especial/13_Sadao.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Resolução 217 A (III), de 10 de dezembro de 1948. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: http://www.portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 22 dez. 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração dos Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1959. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php>. Acesso em: 22 dez. 2010.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à Ciência**. São Paulo: Quieiroz/EDUSP, 1984. 68 p.

PLETSCH, Márcia Denise; BRAUN, Patrícia. A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção. In: **Revista Democratizar**, n. 2, v. II, mai/ago. 2008. Disponível em: <http://www.faecetec.rj.gov.br/desup/images/democratizar/v2-n2/art_pletsch_e_braun.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2010.

PROJETO INCLUIR: Diretrizes da Educação Inclusiva em Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2006. 111 p.

ROHDE, Luis Augusto *et al.* Transtorno de *déficit* de atenção/hiperatividade. In: **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, n. 2, v. 22, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462000000600003&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 20 dez. 2010.

SILVA, Janaína Seára da. **A inclusão de crianças com Síndrome de Down na educação fundamental em escolas da rede regular de ensino: a percepção dos pais**. 2007. 48 f. Monografia (Especialização em Psicologia) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2007.

STAINBACK, Susan. STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 451 p.

TELES, Paula. Dislexia: Como identificar? Como intervir?. In: **Revista Portuguesa de Clínica Geral**, Lisboa, n. 20, 2004.