



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

**EDILENE MOURA BEZERRA**

**A EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE MENTAL: UMA REVISÃO  
HISTÓRICA**

**Salvador  
2008**

**EDILENE MOURA BEZERRA**

**A EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE MENTAL: UMA REVISÃO  
HISTÓRICA**

Monografia apresentada ao Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia, como requisito para conclusão do Curso de Pedagogia sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra.THERESINHA MIRANDA

**Salvador  
2008**

# **A EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE MENTAL: UMA REVISÃO HISTÓRICA**

**BEZERRA, Edilene Moura**

**A Educação do Deficiente Mental: Uma Revisão Histórica. Edilene Moura Bezerra – 2008, 64 f.**

**Orientadora: Theresinha Miranda**

**Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2008.**

**Deficiência Mental, Educação Especial, Aprendizagem da Língua Escrita.**

**1. Educação Especial; 2. Aprendizagem da Língua escrita; 3. Teorias da Psicologia; I. A educação do Deficiente Mental: Uma Revisão Histórica; II Universidade Federal da Bahia.**

**CDU**

**EDILENE MOURA BEZERRA**

**A EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE MENTAL: UMA REVISÃO  
HISTÓRICA**

**Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de  
Pedagoga, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:**

**Albérico Salgueiro de Freitas Neto**

**Desirée Begrow**

**Theresinha Miranda (Orientadora)**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por ter me dado força e perseverança para superar os desafios presentes em nossa caminhada;

A professora Theresina Miranda que aceitou a orientação deste trabalho;

As pessoas com que tive o prazer de conhecer e conviver nesta Instituição, (UFBA) professores, funcionários, a REDEPCT, em especial a sua idealizadora prof<sup>a</sup> Teresinha Fróes, as colegas, as amigas Mel, Elisangêla, Roberta, Fulvia , que foram muito importantes na minha vida acadêmica; e a amiga e irmã Isabel, que sempre esteve ao meu lado, com o seu apoio incondicional;

A Creche UFBA, pelo acolhimento, carinho e cuidado dos professore e funcionários ao pequeno João Gabriel. (a creche UFBA tem um papel relevante para os estudantes e merece uma maior atenção da universidade);

A minha mãe que se encontra em outra dimensão, mas que teve participação ativa cuidando de João Gabriel para que eu pudesse realizar trabalhos de pesquisa (GERES) e estagio, elementos fundamentais ao curso de pedagogia. (muita saudade);

A minha família e amigos que sempre me apoiaram nessa trajetória. Meus filhos w. Junior e Webster. A amiga Priscilla que muito contribuiu cuidando de João Gabriel, Wellington meu esposo pelo companheirismo, compreensão e atenção durante esse processo, que para a felicidade de todos chegou ao fim.

## RESUMO

Este trabalho buscou compreender o conceito de deficiência mental e investigar as possibilidades de aprendizagens da escrita pelos educando com deficiência mental, para tanto foi feita uma revisão bibliográfica que pudesse evidenciar a ocorrência do fenomeno, e se verificou que durante um longo período da historia da humanidade foram criados vários conceitos sobre deficiência mental, onde inicialmente as causas de tal “distúrbio” era atribuída ao misticismo, e as intervenções eram médico-terapeutica, essa situação ganha outra dimensão no século XIX, com o trabalho de Itard e a possibilidade de educar Victor, o menino selvagem, a partir daí surgiram novas abordagens, com suporte das correntes psicológicas e as intervenções pedagógicas, a principio segracionistas, mas o reconhecimento dos direitos sociais, dentre eles saúde e educação são assegurados por lei, e uma nova perspectiva de aprendizagem emerge, e são reconhecida as possibilidades de aprendizagem de conteúdos específicos como a escrita, considerada no passado um instrumento de poder, hoje é entendida como objeto social, pois é um importante e necessário instrumento de comunicação, é um patrimônio cultural.

Palavras – Chave: Deficiência mental, aprendizagem, escrita.

Se quiseres um ano de prosperidade,  
Semeia cereais. Se quiseres dez anos  
De prosperidade, planta árvore se  
Quiseres cem anos de prosperidade,  
Educa os homens.  
Provérbio chinês: Guanzi (c645ac)

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2. PANORAMA HISTÓRICO.....</b>	<b>14</b>
2.1 Deficiência Mental (DM).....	14
2.2 Histórico da escolarização da pessoa com deficiência mental: novas perspectivas de vida e de educação.....	23
2.2.1 Contribuições da Psicologia para a Educação da pessoa com DM .....	30
2.3 Legislação pertinente a DM .....	39
<b>3. PROCESSOS EVOLUTIVOS DA LINGUAGEM ESCRITA .....</b>	<b>46</b>
3.1 A Escola diante da escrita do aluno com DM.....	49
3.2 A construção da escrita do aluno com DM.....	55
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>62</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>65</b>

## INTRODUÇÃO

A princípio a preocupação com as pessoas com deficiência mental era da medicina, que por volta do século XVI inicia estudos sobre deficiência mental, classificando os indivíduos que se desviavam do padrão de normalidade definido pela época. (CARNEIRO, 2006)

Segundo Marques (2001), os médicos Paracelso e Cardamo se dedicaram à explicação da natureza da deficiência mental. Em 1567, Paracelso publica a obra intitulada, *Sobre as doenças que privam os homens da razão*, ele admitia a origem patológica da deficiência mental. Que até então era atribuída a forças superiores, (misticismo e superstições). A partir daí começam a surgir concepções diferenciadas para explicar a deficiência mental.

Para a concepção Preformista a deficiência mental era atribuída a forças sobre-humanas, pois esta se baseava nos preceitos místicos e supersticiosos. Já concepção predeterminista surge num contexto histórico influenciado pelos ideais do renascimento, onde os estudos das ciências físicas e naturais se intensificam e a biologia recebe maior atenção; há um novo entendimento do processo de construção da natureza humana e do papel do ser no mundo. Assim a deficiência é atribuída a fatores genéticos, e o meio tinha pouca interferência. (Fonseca, 1995). A concepção envolverista vem contrapor à anterior, pois para esta, o que conta é a herança social e cultural. Tal compreensão de deficiência mental teve como base filosófica o empirismo que entende o conhecimento como parte da experiência sensível, influenciada pelo meio ambiente.

Nesse contexto, ainda no século XIX, os pedagogos passam a interessar-se pelo estudo da deficiência mental e nas possibilidades de educação das pessoas consideradas diferentes. Influenciado pelas idéias de Locke, 1632-1704, o médico Jean Gaspar Itard, 1775-1838, inicia seus estudos sobre deficiência mental. Foi o primeiro teórico da educação de pessoas com deficiência mental e considerado o pai da Educação Especial, ele recebeu o desafio de educar Victor Aveyron, o menino selvagem. O governo Francês incumbiu Itard, de educar Victor, que foi resgatado da floresta de La Caune. Itard partiu do pressuposto de que o problema de Victor não

era biológico e sim da inexistência de experiências culturais, ou seja, da falta de convivência com seus semelhantes. Tal fato converge com a concepção interacionista de (possibilidades) de aprendizagem, já que defende a fusão dos fatores biológicos e fatores sociais: “A inteligência e a cognição são vistas como o produto acumulado e modificado de inter-relação entre a hereditariedade e o meio” (FONSECA, 1995, p.72). E por fim, surge a atual concepção da modificabilidade cognitiva, que acredita e busca meios para educar e reabilitar as pessoas com deficiência mental.

Cabe ressaltar que a psicologia deu grandes contribuições aos processos de educabilidade das pessoas com deficiência mental, foi a partir do final do século XIX e início do século XX, que a ciência da psicologia surge com o propósito de investigar os fenômenos do comportamento humano, e ao longo do tempo tem dado grandes contribuições através das abordagens psicológicas e suas bases epistemológicas, na questão da Educação Especial. (MARQUES, 2001).

Hoje a presença de crianças com necessidades educacionais especiais é uma realidade no sistema de educação regular brasileiro, pois a Constituição Federal assegura esse direito e garante o acesso à educação a todos sem distinção como afirma (CARVALHO, 1997).

Na Constituição de 1988, ora em vigor, vários capítulos, artigos e incisos do Título VIII, Da Ordem Social, dispõem sobre a habilitação das pessoas com deficiência e sobre a promoção de sua integração à vida comunitária.

No Capítulo III, Da Educação, da Cultura e de Desporto, no inciso III, do Art. 208º consta “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (p.92)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB, nº 9.394/96), sancionada em 20 de dezembro de 1996, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, regulamenta as modalidades de ensino e as Instituições que oferecem serviços educacionais e dentre eles está à educação especial.

É notória a crise do sistema educacional público brasileiro que se choca com as exigências contemporâneas, onde o sujeito precisa ter versatilidade, criatividade, habilidade, competitividade, capacidade intelectual, profissional polivalente no mundo do trabalho, dentre outros atributos que o sistema capitalista exige cada vez mais dos indivíduos, mas Fonseca traz outra vertente e alerta que:

As necessidades sociais, a opinião pública e o interesse governamental, local e central, deverão despertar para várias prioridades que permitam materializar, em termos legais, a aceitação, a compreensão, a educação e a reabilitação de seres humanos diferentes com necessidades especiais. Assumir uma política de direitos humanos e de garantias sociais exige a criação das mesmas oportunidades educacionais, laborais e de bem estar para todos os cidadãos, deficientes ou não. (FONSECA, 1995, p4).

Uma vez que a educação é um direito de todos, garantido pela Constituição Federal e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. Não cabe mais fingir que está tudo bem com o sistema de ensino público e que as coisas são assim mesmo, temos que nos conscientizar, nos preparar profissionalmente para disponibilizar um acompanhamento educacional digno que possibilite a completa inserção das pessoas consideradas diferentes na sociedade. Pois mesmo com direitos adquiridos e assegurados por lei, ainda existe preconceito sobre a capacidade, possibilidade de aprendizagem das pessoas com DM e essas atitudes geram discriminação e perpetuam conceitos de deficiência mental do passado, como por exemplo, atribuir as causas da deficiência às forças místicas, que devem ser superados. Esses aspectos negativos constituem mais um entrave às possibilidades, no que diz respeito ao enfoque de prognóstico positivo a cerca das pessoas com deficiência mental, a criança com DM precisa de afeto de um ambiente estimulador e acolhedor, elementos importantes que devem constituir o espaço familiar e escolar. Nesse aspecto o papel do educador é de extrema relevância, ele deve adequar e criar situações com vistas à aprendizagem. Pois, [...]as aprendizagens humanas desenvolvem-se passo a passo num ambiente psicológico adequado e identificador[...] (FONSECA, 1995, p. 39).

Em nossa sociedade a escrita é uma forma de comunicação essencial e necessária na relação com o outro (s) e essa habilidade se desenvolve através do processo

ensino/aprendizagem, tal processo envolve etapas que as crianças vivenciam na escola, portanto, a escola deve dispor e adequar meios para que o processo de construção de conhecimento de tais habilidades que a sociedade e os sujeitos anseiam ocorra, pois a construção individual reflete a construção coletiva. O domínio da linguagem escrita não é apenas uma necessidade cotidiana é também uma das condições fundamentais para a interação social, profissional e cultural de todo indivíduo. (FONSECA, 1995).

O acolhimento por parte da família é fundamental para que a criança com deficiência mental desenvolva sua auto-estima e equilíbrio emocional elementos importantes para contribuir com o seu desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido a rejeição familiar pode causar efeitos contrários.

Neste âmbito, o estatuto sócio-econômico, as atitudes, o repertório das relações emocionais entre o adulto e a criança e o tipo de interação e vinculação sócio-emocional e sócio-lingüística desempenham um papel significativo na personalidade da criança.

A escola, neste aspecto, precisa entender que a criança é um ser em formação, e que está aberta a trocas, pois traz consigo experiências vivenciadas na família, comunidade e outros espaços que por ventura frequenta. Portanto antes de se delinear qualquer julgamento quanto à inadaptação emocional, deve-se conhecer o comportamento da criança nos diferentes espaços que ela frequenta. Cabe à escola propiciar atividades envolventes, próxima da realidade da criança para que ela se sinta membro da comunidade escolar. [...] caso contrário, o insucesso na escola prolongar-se-á num insucesso social que deságua na delinqüência e mesmo até em problemas de saúde mental [...], (FONSECA, 1995, p39). Para Ferreiro, (2001), a escola é a guardiã e responsável pelos processos de aprendizagem. Portanto, esta deve disponibilizar recursos humanos qualificados e recursos materiais adequados, para desenvolver um trabalho de qualidade.

Assim fica a cargo da escola, propiciar condições estruturais, curriculares e sociais de qualidade para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem, pois a escola é um espaço de socialização, onde há uma troca constante de experiências pelos membros da comunidade escolar.

Diante do percurso histórico, das mudanças e transformações atribuídas às concepções de deficiência mental e possibilidades atribuídas à aprendizagem da pessoa com deficiência mental, delineamos os objetivos a seguir:

### **Objetivos Gerais:**

- Verificar o que a literatura trata a respeito das possibilidades do deficiente mental construir a compreensão da língua escrita.

### **Objetivos Específicos:**

- Analisar e compreender o conceito de deficiência mental;
- Verificar e analisar os processos de aprendizagem da escrita pelos educando com DM.

Assim este trabalho propõe investigar quais as possibilidades do aluno com deficiência mental construir a compreensão da linguagem escrita. Para responder tal indagação buscou-se uma revisão bibliográfica sobre o tema em questão; literatura que evidencie resultados e/ou possibilidades da ocorrência do fenômeno.

As literaturas consultadas apresentam um consenso sobre concepções e definições de DM, o mesmo ocorre quanto à questão da possibilidade de educabilidade da pessoa com DM, cabe ressaltar que assim como as crianças sem DM, cada criança com DM tem seu ritmo e às aprendizagens não ocorrem de forma homogênea. Os processos de aprendizagens específicas, em especial a construção da escrita, não apresenta diferença em seu processo de aprendizagem, esta ocorre de forma igual para as crianças com e sem DM, portanto, a aquisição de tal habilidade para a criança com DM é possível e depende das atividades desenvolvidas na escola e de se creditar e propiciar meios para que a aprendizagem ocorra.

Este trabalho está organizado em: Introdução, Capítulo II (Panorama Histórico), Capítulo III (Processos Evolutivos da Escrita), Capítulo IV (Considerações Finais)

## 2. PANORAMA HISTÓRICO

### 2.1 Deficiência Mental (DM)

Em termos antropológicos, ser “criança”, ser “velho”, etc., representou em vários períodos históricos, e representa ainda hoje, uma condição de subalternidade de direitos e de funções sociais. (FONSECA, 1995, p.7).

A problemática da deficiência mental ao longo do tempo foi objeto de interesse da medicina, psicologia e da pedagogia, esse tripé de áreas diferentes buscam contribuir com intervenções que possibilite a reabilitação e inserção das pessoas com DM a sociedade.

Deficiência Mental no campo da saúde corresponde às malformações, defeitos ou anormalidades de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. Nessa perspectiva a deficiência é definida por vários fatores que são:

- Fatores genéticos - ocorrem antes da gestação. O embrião herda os genes dos progenitores, (pai e mãe), são fatores de causa endógena (atuam no interior do indivíduo). São também conhecidos como fatores pré-natais.

Nos fatores pré-natais, temos alterações cromossômicas, quer autossômica (síndrome de Patau, Edwards, Down, etc.), quer genossômicas (Klinefelter, Turner, etc.), que contêm alterações de informação genética; erros natos do metabolismo, como a fenilcetonúria e a galactosemia; as hemoglobinopatias; as embriopatias; as fenotopias; mães diabéticas ou com doenças crônicas; toxemia gravídica; incompatibilidade Rh; malnutrição; exposição a drogas, produtos químicos ou radiações, etc., que podem igualmente estar na base de malformações congênitas. É notório que esses fatores envolvem duas fases: a pré-concepcional e a pós-concepcional,

esta naturalmente centrada na criação do melhor envolvimento intra-uterino possível, dado que agentes infecciosos podem causar lesões no feto, nomeadamente rubéola, sífilis, toxoplasmose, doenças de inclusão citomegalia, herpes, tuberculose, etc. (FONSECA, 1995, p.16).

- Fatores perinatais - estão relacionados com os problemas que podem ocorrer com recém-nascido durante o parto, que podem levar a deficiências graves e irreversíveis:

Neste período, poderão observa-se, durante e após o nascimento, os seguintes problemas: prematuridade, placentopatias, apresentação do feto, traumatismo de parto, hemorragias, rotura precoce das membranas, presença de mecônio, anestesia que pode interferir com o sistema nervoso do recém-nascido, nascimentos múltiplos, etc. outras condições do próprio recém-nascido podem manifestar-se por técnicas de manipulação, como o fórceps (podendo causar pressões excessivas na face, nos nervos exteriores ao crânio, no cérebro e no tronco cerebral) e a intervenção por cesariana. ((FONSECA, 1995 p16).

- Fatores neonatais ocorrem depois do nascimento e estão relacionados com os fatores perinatais como maturidade do feto, incompatibilidade Rh, infecções, etc., os fatores perinatais e neonatais, quando ocorrem podem trazer como consequência lesão mínima do cérebro ou disfunção mínima do cérebro ate a paralisia cerebral.
- Fatores pós-natais estão relacionados com desenvolvimento biopsicossocial da criança, que [...] em muito depende do meio e fundamentalmente do adulto socializado, proporcionando condições de afeto, de segurança, de estimulação e de aprendizagem [...] (FONSECA, 1995, p.17).

Ainda sobre as causas da deficiência mental Fonseca em seus estudos constatou que há uma maior incidência de crianças com deficiência mental nas populações mais pobres, onde há uma carência dos serviços básicos e falta de informação e esses fatores são responsáveis por essa constatação, que em muitos casos poderia ser evitado com medidas preventivas como o acompanhamento da gestante.

Essa é uma realidade lamentável que ocorre em nossa sociedade, a população carente não tem os direitos respeitados e o que nós vemos é uma seqüência de mazelas, que vão desde habitação inadequada, atendimento de saúde precário e educação sem qualidade.

Uma das intervenções do campo da psicologia foi à criação do conceito de QI (Quociente Intelectual), que é o resultado da multiplicação por cem do quociente obtido pela divisão da idade mental, pela idade cronológica, o resultado serve para detectar através de teste o nível ou grau de deficiência mental, Fonseca (1995) apresenta vários quadros de QI elaborado por psicólogos estes apresentam uma variabilidade de significações de QI e diferenças pragmáticas dos testes. Devido à variabilidade de conceitos a AAMD (Associação Americana para Deficiência Mental) e a OMS (Organização Mundial de Saúde), definiram cinco níveis ou graus de deficiência mental, apresentado na Tabela que segue:

Tabela 1 - Classificação de QI

Deficiência mental	QI
Limite ou borderline	68-85
Ligeira	52-68
Media	36-51
Severa	20-35
Profunda	inferior a 20

Fonte: FONSECA, 1995, p.35

Porém, Carneiro ressalta que:

De acordo com a AADM, as pessoas diagnosticadas como portadoras de deficiência mental deverão apresentar resultados de QI iguais ou inferiores a 70-75 pontos em testes psicométricos de inteligência. Tais resultados devem, ainda, levar em conta as diferenças culturais, sociais, lingüísticas familiares e educacionais e considerar as alterações motoras, sensoriais e emocionais da pessoa avaliada. (CARNEIRO, 2006, p.141).

Outras características que devem ser observadas para constatação da deficiência mental são: o retardo mental associado a limitações em duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, como comunicação, auto cuidado, convivência doméstica, habilidades sociais, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, auto manutenção, lazer e trabalho. Normalmente a deficiência se manifesta antes dos dezoito anos de idade. (CARLO, 2001).

As intervenções psicológicas associadas às praticas pedagógicas trouxe avanços consideráveis para os deficientes mentais, como a superação de conceitos, e estigmas acerca da deficiência, pois os sujeitos com deficiência mental muitas vezes eram vistos como loucos. Para uma melhor compreensão, a pessoa com deficiência mental apresenta um comprometimento cognitivo o que não deve ser confundido com doença mental. O indivíduo com doença mental apresenta distúrbios neurológicos e psicológicos de ordem emocional, comportamental e social, as mais conhecidas são a esquizofrenia, epilepsia e psicopatia. As patologias apresentam características próprias, e tratamento específicos muitas vezes o sujeito em crise oferece risco de vida a si mesmo e a sociedade. Essas pessoas precisam e devem ter acompanhamento médico.

Sobre as definições e classificações Fonseca expressa um sentimento de contradição, pois ao mesmo tempo em que identificar um nível de deficiência implica em diferença, em ser anormal; tal identificação é necessária para possíveis intervenções.

Não concordo com definições, pois normalmente são inúteis em termos de direitos humanos, não restam dúvidas que elas são necessárias para facilitar a comunicação, a investigação e a intervenção. (FONSECA, 1995, p.43-44).

Os estigmas nessa perspectiva são superados, pois expressões como idiota, demente, anormal, cretino, incapacitado, louco, diminuído, imbecil e etc. caem em desuso para se referir a pessoa com DM.

[...] Embora o termo seja de origem medica e explicado em termos de sintomas, síndromes e desordens, o que está por trás são critérios sociais, (p45), [...] é definida por critérios não-médicos, isto é, por critérios éticos, morais, legais, psicossociais, etc. (FONSECA, 1995, p.46).

Para se entender a deficiência mental foram formuladas as seguintes definições:

A OMS (Organização Mundial de Saúde) define os deficientes mentais como indivíduos com uma capacidade sensivelmente inferior a media, que se manifesta ao longo do desenvolvimento e está associada a uma clara alteração dos comportamentos adaptativos.

A definição de deficiência mental da AADM (Associação Americana para a Deficiência Mental) considera que a Deficiência Mental refere-se ao funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média originado no processo de desenvolvimento e se caracteriza pela inadequação do comportamento adaptativo (mamar, andar, manusear objetos, falar, etc.)

Mas com a nova perspectiva de direitos humanos de ser diferente, e as possibilidades de aprendizagens, essas definições não podem ser consideradas como relevantes, pois há uma nova perspectiva com o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos que tende a ampliar as possibilidades dessas pessoas. Porém, nem sempre foi assim, muitos foram os percalços vivenciados pelas pessoas com deficiência mental ao longo da história.

Em diferentes momentos e contextos históricos da humanidade a deficiência mental se apresentou como algo a ser banido da sociedade. Há consenso entre estudiosos como Marques (2001), Fonseca (1995), Mazzotta (1996) e Carlo (2001) que as práticas de atendimento as pessoas com deficiência mental tinham como

prioridade os interesses da classe dominante, contido de um discurso ideológico do cuidado e proteção, mas que tinha como finalidade o afastamento das pessoas com deficiência mental da sociedade. Marques reitera que:

Alicerçada num discurso de proteção e de preparação das pessoas com deficiência para uma futura reintegração na sociedade, a instituição especializada tem sua imagem difundida pelos veículos de comunicação e pela opinião pública, como se fosse algo de grande importância e necessidade para tais pessoas, escamoteando seu principal objetivo: o de identificar e segregar os desviantes. (MARQUES, 2001, p36).

Essa prática evidencia a dificuldade dos indivíduos, nas diferentes sociedades em aceitar o seu semelhante que se apresenta de forma diferente dos padrões estabelecidos, impondo a esses o afastamento do convívio social negando-lhe a condição de cidadãos providos de direitos e deveres.

Em seus estudos Fonseca, apresenta um panorama histórico da deficiência, traz um resumo de como foram atendidas as pessoas com deficiência e como foi o entendimento em torno da inteligência e cognição nos diferentes contextos históricos.

As concepções do preformismo, predeterminismo, evolucionarismo, interacionismo e a modificabilidade cognitiva, são concepções distintas construídas ao longo da história. Em nossos dias, apesar dos avanços, ainda há resquícios dessas concepções que em momentos históricos distintos apresentavam-se de forma hegemônica.

Na concepção preformista, consequência da visão teocêntrica, as causas da deficiência eram atribuídas às forças sobrenaturais, a deficiência estava relacionada com a divindade e magnilidade, a superstição e misticismo norteavam a vida das pessoas daquele contexto. Nos estudos introdutórios sobre história geral aprendemos que os espartanos e atenienses eram povos essencialmente guerreiros e precisavam de soldados saudáveis e fortes para guerrear e defender a cidade de possíveis ataques dos inimigos, não havendo, portanto, lugar para os que não se enquadravam nesse perfil, assim os deficientes eram excluídos do convívio

social. Os romanos ridicularizavam os deficientes expondo-os em suas comemorações. Com o surgimento do cristianismo o deficiente passa a ser digno de piedade e compaixão, pois passa a ter alma, essa atenção do cristianismo para com a deficiência resultou na concepção do conformismo. Com tudo, continuaram desprovidos de direitos e deveres sociais, eram mantidos à margem da sociedade.

A inteligência na concepção preformista é entendida como pré-formada, o meio é isento de qualquer influencia no processo de seu desenvolvimento, assim como a forma física, a inteligência da criança é atribuída à dádiva ou castigo de Deus. (FONSECA, 1995).

A sociedade na Idade Media, destinava aos deficientes um tratamento desumano e injusto, se pensarmos que essas pessoas não tinham capacidade nem discernimento para lutarem por seus direitos, só os estudos antropológicos, para argumentar tais atitudes. Em fim, uma das muitas dificuldades perceptuais das sociedades são as mudanças de paradigmas, existe uma resistência na capacidade de transpor uma prática, no caso da Idade Média nas palavras de Fonseca:

Em plena Idade Média, os deficientes ora são encarados como “crianças de Deus” ou como “bobos da corte”, ora são perseguidos, esconjurados ou apedrejados por serem portadores de possessões demoníacas. (FONSECA, 1995, p.68).

Portanto, a aceitação e ou negação da pessoa com deficiência são atribuídas às crenças nas forças superiores. A deficiência nessa concepção estava relacionada com a vontade de Deus (castigo ou dádiva).

As primeiras instituições de assistência às pessoas com deficiência mental surgiram na Idade Media - a primeira foi na Bélgica. Já a primeira legislação, foi elaborada na Inglaterra em 1325. Essa legislação atribuía ao rei os cuidados com as pessoas com deficiência mental, e dava-lhe o direito de apossar-se de parte dos bens dessas pessoas, como recompensa para as despesas de custo, ou seja, o rei tinha respaldo legal para cuidar e administrar os bens das pessoas com deficiência mental. (MARQUES, 2001).

Ainda sobre o paradigma acerca das pessoas com deficiência mental, (CARLO, 2001, p. 19) acrescenta: [...] O deficiente tornou-se merecedor de condições de sobrevivência, não só por ter alma e status de ser humano e de criatura de Deus, como também por ter bens e direitos de herança [...].

As transformações conceituais acerca da deficiência ocorreram no final da Idade Média com os estudos dos médicos Paracelso e Cardano, quando admitiram a origem patológica da DM. Paracelso publica em 1567, a obra intitulada Sobre as doenças que privam os homens da razão. Cardano, em sua tese tomando como base a concepção de Paracelso acrescenta uma preocupação com a instrução das pessoas com deficiência. O trabalho desenvolvido por esses médicos representou um grande avanço para os deficientes, pois eram autoridades reconhecidas por várias universidades. (MARQUES, 2001).

Sobre a concepção preformista Carlo acrescenta:

Até então, os “idiotas” eram considerados como resultado da imoralidade, tanto do indivíduo quanto de seus pais e por isto desde seu princípio as terapêuticas foram tão mordazes, utilizando exortações, exorcismo e até castigos físicos. Além disso eram tidos como a máxima degradação humana. (CARLO, 2001, p.25).

A descoberta da causa da deficiência está relacionada com o biológico oferece uma nova concepção, o predeterminismo, que influenciado por Rousseau, 1712-1778, se dissemina até o início do nosso século, alicerçado com os ideais pedagógicos de Pestalozzi, 1746-1827, e de Froebel, 1782-1852.

A noção de cognição ganha representação qualitativa e sem interferência do meio, nas palavras de (FONSECA, 1995, p.69), [...] inteligência da criança foi entendida aqui como diferente da inteligência do adulto, mas dela exclusivamente depende em termos de inatismo [...]. Mas tarde em 1799, com a descoberta de Vitor, o menino Selvagem, e o diagnóstico do médico Itard, surge a concepção envolverista, que faz oposição ao predeterminismo. A concepção envolverista utilizou os pressupostos filosóficos empiristas de Locke, 1632-1704, que entendia a mente do recém-nascido como um espaço vazio desprovido de

registros, e atribui ao ambiente social os déficits cognitivos, antes atribuídos à hereditariedade e os fatores biológicos pré-estruturados. Essa concepção se esclarece nas palavras de Fonseca:

Com Vitor nasce, talvez, a primeira tentativa para educar e modificar o potencial cognitivo, devendo-se a Jean Gaspar Itard, 1775-1838, o primeiro esforço e estudo sistemático de reabilitação de uma criança subnormal. Itard convenceu-se que o problema de Vitor se consubstanciava na falta de uma estimulação sensorial na sua infância, defendendo, assim uma concepção envolverista da inteligência. (FONSECA, 1995 p.70).

O trabalho desenvolvido pelo médico Itard com Vitor lhe conferiu o título de primeiro teórico da educação de pessoas com deficiência mental.

A concepção interacionista, defende a fusão dos fatores biológicos e fatores sociais. Essa concepção ganha representação com o construtivismo de Piaget e o sócio-interacionismo de Vygotsky, [...] A inteligência, e a cognição são vistas como o produto acumulado e modificado de inter-relação entre a hereditariedade e o meio [...], (FONSECA, 1995, p.72); [...] Nessa perspectiva, as habilidades mentais, sensoriais e motoras do indivíduo decorreriam da quantidade e da qualidade das trocas efetuadas entre o indivíduo e o meio ambiente [...], (MARQUES, 2001, p. 43)

O Construtivismo de Jean Piaget que tem como enfoque o sujeito epistêmico e o sócio-Interacionismo de Lev Vygotsky que enfatiza o sujeito histórico.

A modificabilidade cognitiva que acredita e busca meios para educar e reabilitar as pessoas com deficiência mental representa uma nova perspectiva no futuro das pessoas com deficiência, como ressaltado a seguir:

Na sociedade atual temos cada vez mais de aprofundar valores e atitudes compatíveis com os direitos humanos e promover reflexões entusiásticas sobre o transcendente potencial humano das pessoas deficientes, até porque, em sentido lato, todos os seres humanos são portadores de limitações e dificuldades, não esquecendo que poderíamos ter nascido deficientes, podemos ainda ser feitos deficientes ou tornarmo-nos deficientes. (FONSECA, 1995, p.4).

A referenciada citação está encharcada de realidade, assim a sociedade como um todo - mas, principalmente os educadores - deve parar e refletir sobre sua prática. Uma reflexão baseada no indagar-se há no convívio sensibilidade necessária as trocas humanas e se estão empreendidas de sentimentos solidários, ou se são práticas sistemáticas, burocráticas com vistas apenas a realização de um trabalho que tem que ser feito, com metas que são traçadas e objetivos que muitas vezes não são alcançados. Deve-se entender que o “objeto” de trabalho dos educadores são seres humanos, não são coisas. Portanto, no desenvolvimento das práticas deve haver afetividade e envolvimento.

## **2.2 Histórico da escolarização da pessoa com deficiência mental: novas perspectivas de vida e de educação**

Os estudos sobre as pessoas com deficiência mental revelam que os cuidados e a preocupação com esses indivíduos estavam implícitas intenções, não de desenvolvimento e convívio com a sociedade a que pertencia. Existia o afastamento do convívio social, pois pessoas com condutas, diferente dos padrões representavam uma ameaça a sociedade, e esse conceito ainda permeia nos dias de hoje de forma disfarçada e amenizada. (CARLO, 2001).

Assim como Carlo (2001), Mazzotta (1996) chama à atenção também sobre o atendimento às pessoas com deficiência mental. Suas análises revelam que os atendimentos tinham outros propósitos que não o educacional. A falta de conhecimento, a religião aliada à cultura, durante algum tempo foram um entrave ao desenvolvimento das pessoas com algum tipo de deficiência.

Buscando na história da educação informações significativas sobre o atendimento educacional dos portadores de deficiência, pode-se constatar que até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência

eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. (MAZZOTTA, 1996, p 16).

Assim os considerados diferentes eram marginalizados, discriminados e estigmatizados. Esses preconceitos perduraram até o século XVIII.

Com o desenvolvimento da sociedade, grupos foram formados em prol dos portadores de deficiência, os defensores buscavam alternativas de inclusão e participação social dos considerados diferentes. Mazzotta (1996) ressalta que:

Esses líderes, enquanto representantes dos interesses e necessidades das pessoas portadoras de deficiência, ou com elas identificadas abriram espaços nas varias ares da vida social para a construção de conhecimento e de alternativas de atuação à melhoria das condições de vida de tais pessoas. (MAZZOTTA, 1996, p.17).

Essas ações deram início à evolução da Educação Especial, que teve origem na Europa, seguida pelos Estados Unidos e Canadá e depois para outros países. Porém, o atendimento as pessoas com deficiência era diferenciado, assim:

[...] diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional aos portadores deficiência: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da assistência Social, pedagogia Emendativa. (MAZZOTTA, 1996, p.17).

As experiências desenvolvidas na Europa chegaram ao Brasil a partir do fim do século XVIII, numa sociedade essencialmente rural e analfabeta, onde pessoas com deficiência leve ou moderada não se diferenciavam das demais. Nesse cenário social em 1854, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, mais tarde denominado Instituto Benjamin Constant. (CARLO, 2001). Sobre o surgimento de instituições a autora ainda ressalta que:

Na criação de estabelecimento voltado aos deficientes, inicialmente privilegiou-se o atendimento aos deficientes visuais e auditivos e,

depois aos deficientes mentais, os débeis mentais que conseguiram permanecer na escola mantiveram-se isolados devido ao forte estigma e discriminação. (CARLO, 2001, p.28).

Verificamos nas ações a inexistência de uma intervenção pedagógica adequada, as práticas eram de cunho médico paliativa, uma vez que não havia perspectiva de “cura” da deficiência mental. Durante todo o século XIX, os deficientes viviam enclausurados em [...] instituições-prisão, autênticos guetos, “depósitos” e “reservas” de segregados [...]. (Fonseca, 1995, p.71).

No início do século XX, foram construídas instituições escolares anexas a hospitais psiquiátricos, onde crianças eram atendidas e segregadas nesses espaços. Os avanços relacionados a reabilitação e a educabilidade da criança com DM são lentos o preconceito e a discriminação imperam, as medidas de inclusão são parciais, pois mesmo freqüentando a escola pública o educando com DM era segregado em classes especiais, como ressalta Fonseca.

De 1900 a década de 70, o movimento da escola pública cria as famigeradas classes de “anormais”, fase que se inicia com a categorização e classificação dos deficientes mentais, que resultam da aplicação da famosa Escala Métrica de inteligência, criada por Binet e Simon em 1905. (FONSECA, 1995, p. 71).

Em 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi, no Rio Grande do Sul, com a proposta de amparar, reeducá-las e oferecer possibilidades de vida melhor às crianças e adolescentes com deficiência mental. Em seguida o Instituto Pestalozzi é instalado em Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Johan Heinrich Pestalozzi nasceu em 12 de janeiro de 1746, na cidade de Zurique, Suíça, filho de pais que exerciam a medicina. Suas principais idéias sobre a educação foram:

- A idéia de educação humana baseada na natureza espiritual e física da criança, como desenvolvimento interno, formação espontânea - embora necessitada de direção - baseada nas circunstâncias em que se encontra o homem;
- Idéia da educação social e da escola popular, contra a anterior concepção individualista;
- De educação profissional, subordinada à educação geral;
- Da intuição como base da educação intelectual e espiritual, educação religiosa íntima, não-confessional, promovendo a educação moral do ser.

<sup>1</sup>Essas concepções emergiram, do Instituto de Iverdon, considerado escola-modelo para toda a Europa. Ele funcionou sob a direção de Pestalozzi durante vinte anos, de 1804/1805 a 1824/1825. O Instituto ficou instalado num castelo medieval perto do Lago Neuchâtel. Pestalozzi reuniu educadores de várias partes e recebeu a visita de educadores que se tornaram célebres como : Froebel, criador do jardim de infância; Carl Ritter, fundador da geografia científica; Herbart, que desenvolveu a psicologia.

O funcionamento do Instituto de Iverdon era revolucionário para os padrões da época: portões sempre abertos, liberdade para os alunos, dez horas de aula por dia, salas de trabalho, trabalhos manuais, aulas de ginástica e natação ao ar livre, pesquisas de botânica e biologia junto à natureza, utilização da música e dos alunos mais adiantados como submestres. Todos os domingos, numa assembléia geral, eram feita uma avaliação dos trabalhos desenvolvidos na semana. Segundo depoimento de ex-alunos, não havia castigos nem recompensas. Pestalozzi não queria a emulação nem o medo. Só admitia a disciplina do dever, ou melhor, da afeição e do amor.

O curso completo de instrução no Instituto de Iverdon não tinha duração fixa, estendendo-se desde a idade de nove ou dez anos, ou mesmo desde os sete, até os quinze ou dezesseis anos. À instrução primária e secundária, compreendida naquele período, seguia-se, para aqueles que o quisessem, um terceiro e último grau de educação, técnica e praticamente destinada a formar bons professores e professores na ciência da educação e na arte pedagógica.

Pestalozzi propôs e praticou uma educação moral baseada em três fatores: O amor, a percepção e o exercício moral, a linguagem e a verbalização da moral. Pregou por toda a vida o amor pedagógico como fundamento de todo desenvolvimento do homem.

---

<sup>1</sup> Essas informações também foram pesquisadas no site [http://www.educacaomoral.org.br/pesta\\_lozzi.htm](http://www.educacaomoral.org.br/pesta_lozzi.htm).

Nos estudos realizados por (Mazzotta, 1996), é destacado também o trabalho da fisioterapeuta e educadora Maria Montessori, que desenvolveu na Itália em 1907, um sistema educacional e materiais didáticos com o objetivo de despertar um interesse espontâneo na criança, obtendo uma concepção natural nas tarefas, para não cansar e não chateá-las. O método dá ênfase ao treinamento prévio dos movimentos musculares necessários para a realização de tarefas, como a escrita.

Em 1954, é fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, logo em seguida foram criadas várias APAEs nos Estados brasileiros. Em Salvador a fundação da APAE, data de três de outubro de 1968, porém só em 1971 a APAE, iniciou seus trabalhos na área pedagógica. A partir daí, a APAE desenvolveu-se e agigantou-se, sem perder de vista a sua proposta de despertar na consciência da comunidade a importância do atendimento ao deficiente. Em 1978, apesar da falta de recursos, com a ajuda da Secretaria do Trabalho foi inaugurado o primeiro centro de profissionalização dirigido a adolescentes, com trabalhos voltados para a área de marcenaria. Com duas unidades, a APAE pode dividir melhor suas atividades. Nas instalações da Pituba, foram colocados o Centro Educacional Especializado (Ceduc), para alunos de 2 a 16 anos, a Administração, o Centro de Estudos e Difusão de Tecnologia (Cedit), o Centro de Diagnóstico e Pesquisa (Cedip), o Laboratório de Análises Clínicas (Labac) e o Centro Médico (Cemed). O prédio da Jequitaia passou a funcionar como o Centro de Formação e Acompanhamento Profissional (Cefap), destinado aos aprendizes a partir dos 16 anos. Hoje, a APAE conta também com mais três casas alugadas, onde funcionam o Cedip, a Central de Captação de Recursos e o anexo que abriga os serviços de Fisioterapia (Estimulação Precoce, RPG, Terapia Ocupacional e Psicologia). A APAE atende a uma clientela formada pelos 700 alunos e aprendizes do Centro Educacional Especializado, Ceduc e do Centro de Formação e Acompanhamento Profissional Cefap. Em 40 anos de trabalho, o objetivo da Instituição continua sendo o mesmo: atender a pessoa com deficiência mental com serviços de qualidade e o firme propósito de torná-lo cidadão, respeitando seus direitos e deveres. O Ceduc da APAE Salvador atua de acordo com os princípios normativos da educação nacional e fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN). O projeto político-pedagógico (PPP) estabelece dentro

de suas metas a proposta de um documento que viesse avaliar, discutir e aprofundar todo o sistema educacional da escola.

Ceduc viabiliza uma educação igualitária. Nessa perspectiva, o PPP constitui um referencial de qualidade para fundamentação pedagógica nos seguimentos de ensino a que se propõe oferecer. No seu contexto, configuram uma proposta flexível desenvolvida através da pedagogia de projetos. Estão contidas também as tendências pedagógicas que norteiam à práxis escolar, bem como, o sistema de avaliação (portfólios e relatórios). Os objetivos, gerais e específicos e a organização curricular, segundo a <sup>2</sup>APE de Salvador, são assim definidos:

- **Objetivos Gerais:** Partimos do pressuposto epistemológico que nos indica que o processo educacional é determinante na formação e desenvolvimento de todo o cidadão. Objetivamos, através de nossas estratégias, estabelecer ações educacionais que promovam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência mental, de modo que usufruam da escola para aprender, construir, crescer e conviver.
- **Objetivos Específicos:** Buscar melhoria da qualidade de ensino para que haja também melhoria da qualidade de vida e nas relações humanas; Proporcionar situações de aprendizagem, vivenciando os valores morais e auxiliando os indivíduos na formação de uma sociedade mais justa e humana; Promover o desenvolvimento profissional da equipe técnica, procurando dar continuidade aos seus estudos e os capacitando para uma melhoria contínua na qualidade do exercício profissional; Considerar que todos são capazes de aprender e interagir socialmente; Garantir que o conhecimento, do qual o professor é portador, seja efetivamente oportunizado a todos os alunos; Possibilitar ao aluno seu auto-conhecimento, a fim de que ele desenvolva sua auto-imagem e venha a atuar de forma independente e possa, assim, ampliar suas relações

---

<sup>2</sup> Informações retiradas do site [www.apaesalvador.org.br](http://www.apaesalvador.org.br)

sociais; Propiciar o desenvolvimento da capacidade de aprender aos educando, tendo como meio básico a leitura, a escrita e o cálculo; Envolver a família no processo educativo, prestando-lhe apoio, orientação e cuidados nos atendimentos específicos; Favorecer e promover a inclusão escolar dos educando da APAE na rede regular de ensino.

- **Organização Curricular:** Temos como meta, em todos os seguimentos de ensino, um trabalho de construção de conhecimentos, respeitando o desenvolvimento natural e individual do aluno com deficiência mental. Os conteúdos da educação infantil estão organizados com o objetivo de abranger diversos e múltiplos espaços de elaboração de conhecimentos e diferentes linguagens, a construção da identidade, os processos de socialização e o desenvolvimento da autonomia. Considerando os diferentes estágios de conhecimento prévio, a escola atua de forma que, progressivamente, durante o ensino fundamental, cada aluno possa ser capaz de interpretar textos que circulam socialmente e como cidadão produzir textos eficazes nas mais variadas situações. Destacam-se os eixos de trabalho: movimento e expressão, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, educação física e informática educativa. A Educação de Jovens e Adultos na escola da APAE vem se atualizando diante de novas exigências culturais sócio-políticas e novas teorias pedagógicas. O objetivo deste trabalho é oferecer subsídios que oriente a elaboração de programas de educação dos jovens e adultos e, conseqüentemente, atender a demanda, capacitando-os para o exercício da cidadania e desenvolvendo habilidades do currículo funcional para ingresso ao Cefap (Centro de Formação e Acompanhamento Profissional). Nessa perspectiva, refletimos pedagogicamente sobre a modalidade educativa considerando sua dimensão social, ética e política. Outro ponto de relevância é o trabalho com a diversidade cultural e a cultura letrada.

- Áreas do Conhecimento desenvolvidas: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos da Natureza e Sociedade, com os conteúdos: Identidade; Vida familiar; Escola; Linha do tempo; Espaços de vivências e convivências; Normas e regras sociais; Expressão artísticas; Trabalho, tecnologia e emprego; Construção da identidade sexual; O corpo e sua funcionalidade; Higiene e saúde; Auto-conhecimento para o auto-cuidado; Alimentação e saúde (AVP); Preservação do meio-ambiente.

O Instituto Pestalozzi e a Associação de Pais e amigos dos Excepcionais, (APAE), ao longo desses anos vêm contribuindo principalmente com a educação das crianças com deficiência mental, dando apoio à família, e promovendo desenvolvendo das crianças através da educação especial, que igualmente a educação regular sofreu e sofre influências política, ideológica, econômico, sociocultural, pois a educação é desprovida da ingenuidade, suas práticas estão repletas de intencionalidade de acordo o cenário político do momento. O sistema educacional brasileiro vivenciou várias tendências pedagógicas, que são inclinações ou caminhos que a educação pode percorrer e são baseadas em pressupostos filosóficos, que por sua vez serviram de bases para as concepções das correntes psicológicas desenvolvidas e que dão suporte para a educação regular e a educação especial.

### **2.2.1 Contribuições da Psicologia para a educação de pessoas com DM**

Os estudos sobre a natureza humana foram desenvolvidos pelas “escolas” de psicologia, e mostram o quanto é complexo conceituar o que é psicologia; contudo para simplificar o entendimento é correto afirmar que é a ciência que estuda os fenômenos do comportamento. (HENNEMAN, 1994).

É interessante observar nas literaturas que tratam sobre o tema que ao longo da história o homem sempre buscou uma resposta pronta, um conceito, uma definição exata para os acontecimentos para com os seus semelhantes e o mundo que os cercam. Assim surgem as ciências exatas, física, química, biologia, fisiologia, medicina e etc., que através de estudos, observações e experiências científicas buscam dar respostas aos fenômenos internos e externos ao homem. O mesmo não acontece com a psicologia que é caracterizada por seus extensos limites sua complexidade e heterogeneidade, pois o termo comportamento é aplicado de forma muito extensa a ampla escala de atividades que incluem atividades que são diretamente observáveis e registráveis (cantar, pedalar uma bicicleta), processos fisiológicos interno do organismo (batidas do coração, respiração), processos conscientes de sensação, sentimento e pensamento (identificação correta de uma figura geométrica projetada rapidamente numa tela, sensação dolorosa de um choque elétrico).

Até a segunda metade do século XIX, o estudo da natureza humana era um atributo da filosofia, duas escolas de pensamentos opostos se desenvolveram, o Empirismo Inglês e o Racionalismo Alemão.

A concepção empirista acreditava que o desenvolvimento da mente estava relacionado com as impressões sensoriais ambientais. O empirista John Locke (1632 e 1704), através de seus estudos concluiu e defendia a idéia de que a mente do recém-nascido não possui registros e que as sensações e representações de coisas concretas ou abstratas se davam através da percepção sensorial que resulta em uma percepção consciente e para ele essa percepção era à base do conhecimento humano.

A escola filosófica racionalista era contra a idéia de a mente dos seres humanos ao nascer fosse um espaço vazio, como defendiam os filósofos empiristas. Eles acreditavam que a mente humana tinha aptidão inata para gerar idéias independentes de estimulações dos fatores externos, outro ponto de divergência era a percepção, para a concepção racionalista o sujeito observador tem capacidade de selecionar antecipadamente, através dos órgãos de sentido o que deseja olhar ou ouvir e a forma como cada indivíduo percebe um objeto também difere um do outro.

Estas filosofias opostas tiveram uma forte influência sobre o surgimento da psicologia como ciência durante os fins do século XIX e início do século XX.

Os conhecimentos das teorias psicológicas são de fundamental importância para as instituições guardiãs do saber sistemático. A sociedade ao longo da história delegou poderes às escolas, que buscam adequar-se às necessidades e anseios daquela sociedade que vivenciam a dinâmica do desenvolvimento econômico, político, social e educacional.

Assim a psicologia é uma ciência contemporânea de extrema relevância que estuda os fenômenos do comportamento humano, e ao longo do tempo tem dado grandes contribuições à questão da educação das pessoas com deficiência mental, com as vertentes, Objetivista - Behaviorismo, Subjetivista - Humanismo e Gestalt e Interacionista – Piaget e Vygotsky.

As diferentes abordagens psicológicas apresentam concepções de sujeito, desenvolvimento e aprendizagem próprias, portanto é necessário que o educador tenha conhecimento prévio dessas concepções psicológicas como suporte teórico para o desenvolvimento de suas práticas em sala de aula, adequação ao projeto pedagógico da escola, ao currículo e para um melhor acompanhamento educacional das crianças com deficiência mental.

A visão objetivista engloba o behaviorismo, que tem como base epistemológica o Empirismo e o Positivismo. Do primeiro, advém o princípio de que o indivíduo é uma tabula rasa, que pode ser moldado e transformado convenientemente independente de aptidões, vocações, etnias, etc., do segundo o behaviorismo adotou o princípio de que o conhecimento é positivo, e só é válido quando é observável e mensurável. Isso é possível através da fórmula estímulo antecedente e uma resposta conseqüente, desenvolvida por Pavlov, para análise do comportamento.

Essa fórmula desenvolvida por Pavlov, serviu de base para a corrente behaviorista na análise do comportamento. Assim Marques definiu a corrente behaviorista,

O homem seria uma máquina orgânica, composta basicamente por três elementos estruturais: os órgãos dos sentidos (receptores de todos os estímulos), os sistemas muscular e endócrino (efetores), e o sistema nervoso (responsável pela condução e pela codificação/decodificação dos estímulos). (MARQUES, 2001, p. 58 - 59).

Os principais representantes do behaviorismo foram o americano John B. Watson (1878-1959), e o russo Ivan Pavlov (1849-1936).

Mais tarde Skinner, formulou o condicionamento operante, superando o condicionamento clássico de Pavlov, direcionando a ênfase para o estímulo conseqüente-reforço.

A principal contribuição do behaviorismo para a educação é a de que a aprendizagem é observável através das respostas emitidas pelo educando, e ao professor compete preparar as condições do ambiente do educando. Assim o papel do educando é de receptor do conhecimento e o professor é responsável em transmitir o conhecimento.

Na educação especial a concepção behaviorista consiste e busca modificar o comportamento através de métodos. Dentre os métodos apresentados por Glat, (apud MARQUES, 2001, p.62) estão às etapas ou análises de tarefas. Nesse método deve-se partir do simples para o complexo, reforçando as conquistas do aluno até ele alcançar o comportamento desejado. Dentre os processos de ensino envolvendo a análise de tarefa, o mais difundido é a modelagem ou reforço diferencial de aproximações sucessivas, que se dá na modificação gradativa da definição do que constitui o comportamento desejado. Outro método eficaz de se modificar o comportamento é a Cadeia ou Seqüência Inversa, que consiste em principiar a modelagem pelo último passo da seqüência até chegar ao passo inicial da tarefa. Outra prática é a ajuda física, essa técnica consiste, a princípio, o instrutor segurar as mãos da criança e executar movimentos com ela, eliminando gradativamente tal ajuda, e a criança possa realizar a tarefa sozinha. Diante das contribuições behavioristas na tentativa de mudar o comportamento, o professor

deve se preocupar em oferecer um clima harmonioso e afetivo para levar o aluno a pensar para que ocorra a aprendizagem desejada.

A visão subjetivista é constituída pela Psicologia Existencial Humanista e a Gestalt. A fenomenologia e o existencialismo são as principais bases teóricas–filosóficas, dessas abordagens psicológicas, que tem em comum o entendimento de que as experiências humanas são repletas de significados.

Segundo Marques (2001), Carl Rogers e Alexander Siharland Neill, foram os humanistas que deram maior ênfase a tal abordagem na concepção de educação.

A autora ainda comenta que segundo o pensamento Neill, os padrões de comportamento estabelecidos pela sociedade, as regras autoritárias, suprimem a liberdade e a obtenção da autonomia da criança, que para ele é um ser potencialmente direcionado para a bondade e o amor à vida. E Rogers defendia a idéia de o homem, através das experiências vividas buscava entender a si mesmo, acreditava que as experiências vivenciadas tinham como objetivo a auto-realização fundada na harmonia e na felicidade. Assim Rogers entedia o homem como responsável por seu destino, ele opunha-se a tese de que o homem nasce com um fim resoluto. Pois o homem goza de liberdade de escolha que os permite alcançar seus objetivos. Sobre as idéias de educação a autora diz que:

No entendimento de (Rogers, 1973), a educação deve se basear numa atitude de confiança no aluno, proporcionando-lhe uma atmosfera de liberdade para produzir idéias, sem fazer nenhuma restrição à sua curiosidade e à sua iniciativa de propor soluções para problemas, ao invés de se prender numa atitude de suspeição que só faz embotar a sua auto-confiança. (MARQUES, 2001, p. 63-64).

A perspectiva da abordagem rogeriana é de uma educação igualitária, pois as diferenças são necessárias para que haja a aceitação naturalmente; a valoração e participação do aluno na construção do conhecimento, uma vez que o homem está situado no mundo por esse motivo não existem modelos prontos ou regras que devem ser seguidas, mas sim um processo de vir a ser, pois o homem se apresenta como um projeto permanente e inacabado que está em constante processo de atualização. “Para isso, é preciso que se preze pelo principio da confiança na

capacidade do outro de se auto-regular e de interagir com as outras pessoas de forma integrada em um constante processo de mudança”. (MARQUES, 2001, p.67-68).

O movimento da Gestalt, mais conhecido como psicologia da forma, tem como base filosófica o racionalismo alemão, acreditavam que a capacidade inata da mente humana de gerar idéias não estava diretamente ligada à estimulação ambiental. Para os gestaltistas, a percepção é inerente as mentes dos seres humanos, os indivíduos percebem os objetos e as pessoas por inteiro através dos órgãos sensoriais.

Os principais gestaltistas foram Max Werlheimer, Köhler, Koffka e Kurt Lewin. Eles desenvolveram estudos sobre o processo de aprendizagem e pesquisas sobre percepção, tendo como fundamentos a solução de problemas ou raciocínio.

Sobre a aprendizagem Marques diz que:

O tratamento dado a aprendizagem pela gestalt é reducionista, posto reduzir o objeto ao sujeito. A teoria gestaltista da aprendizagem enfatiza as atividades perceptivas. A Gestalt está baseada na premissa de que a percepção é determinada pelo caráter do campo como um todo. A aprendizagem é, aqui, tomada como a solução de problemas, que decorre de *insights (introvisão)*, numa reestruturação do campo perceptual. Percebido o princípio da solução de um problema, torna-se possível para o indivíduo transferi-lo prontamente para outras situações. A retenção da aprendizagem, segundo a Gestalt, ocorre por meio da introvisão. (MARQUES, 2001, p. 70).

Para os gestaltista a aprendizagem é entendida, pela capacidade do indivíduo em assimilar, apreender e equilibrar uma situação problema. As práticas pedagógicas pautadas na Gestalt baseiam-se em experiências cotidiana vivenciadas pelos sujeitos.

Na concepção gestaltista, a função da educação é a de dar subsídios ao aluno para que ele possa exteriorizar suas experiências. No entendimento de Cória-Sabini (apud MARQUE, 2001, p. 71)

À escola cabe despertar o pensamento produtivo, ou seja, ensinar o aluno a pensar. A aprendizagem deve ser ativa, aprendizagem por compreensão. A preocupação da escola deve recair, pois, nos meios, nos procedimentos, e não nos resultados. O papel do professor consiste em organizar os elementos dos exercícios em sala de aula a fim de construir todos significativos, para que os insights ocorram.

A teoria de gestalt prioriza e valoriza situações significativas, partem da perspectiva da aprendizagem através de experiências contextualizadas e interessantes para o aluno e que produza insight. Os gestaltista não aceitam a repetição com proposta de memorização e aprendizagem.

De acordo com o que foi exposto a concepção gestaltista, não soma nem multiplica ganhos no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência mental.

A perspectiva interacionista surge como propósito de superar o radicalismo das correntes epistemológicas racionalistas e empiristas. A teoria interacionista tem como principais atuantes o construtivismo de Jean Piaget e a perspectiva sócio - histórica de Vygotsky, ambos direcionaram seus estudos a origem dos processos psicológicos da cognição, que consiste em uma tentativa de harmonização do sujeito e objeto em um processo que resulta na construção e reconstrução de estruturas cognitivas, (MARQUES, 2001).

Esse movimento inovador representou novas possibilidades à educação dos deficientes mentais. (FONSECA, 1995, p. 72) ressalta que nessa concepção [...] a inteligência e a cognição são vistas como o produto acumulado e modificado da inter - relação entre a hereditariedade e o meio [...]. Assim essa concepção traz novas alternativas educacionais às classes especiais e as classes de apoio, e no atual contexto de luta pela integração e individualização, criam possibilidades de aprendizagens, como também representa um novo desafio ao sistema de ensino e, obviamente, um novo entendimento de inteligência.

A inteligência definida por Piaget é organização, um prolongamento da adaptação orgânica. A adaptação deve ser entendida como a capacidade de organização da relação (ou estrutura de relações) do organismo com seu ambiente e do meio sobre este.

Piaget instituiu quatro estágios, ou períodos de desenvolvimento, em que é percebido o surgimento das estruturas sucessivas construídas. Esse processo inicia-se com os reflexos dos recém-nascidos até aproximadamente dois anos de idade, (1º estágio, sensório motor), em seguida o (2º estágio pré-operatório), ocorre aproximadamente de dois e sete anos de idade, o (3º estágio operatório concreto) aproximadamente dos sete aos doze anos de idade, o (4º estágio operatório formal) aproximadamente dos doze anos de idade em diante. Cabe frisar que a sucessão dos estágios é fixa, mas não pode ser determinada uma data cronológica, pois as condições orgânico-funcionais dos sujeitos e sociais são mutáveis. (Marque, 2001)

Quanto à educação apesar de não ter sido um educador, Piaget que nasceu em Neuchâtel, Suíça, em nove de agosto de 1896, e faleceu em dezesseis de setembro de 1980, era biólogo de formação e dedicou-se aos estudos sobre religião, sociologia e filosofia. Mas contribuiu imensamente com as questões educacionais. (MARQUES, 2001, p. 78) destaca que a aprendizagem é definida por Piaget como [...] modificação duradoura (equilibrada) do comportamento, em função das aquisições devidas à experiência [...]. E acrescenta que:

O papel da educação é, pois, o de provocar os alunos por meio de situações desequilibradoras, permitindo-lhes criar e/ou descobrir as soluções pelo próprio esforço de superar os desequilíbrios. Não se admite aqui a idéia da simples transmissão do conhecimento, de forma pronta e acabada. A busca do conhecimento pelo sujeito é o caminho da construção do conhecimento. (MARQUES, 2001, p. 79).

Ainda sobre deficiência mental na concepção piagetiana, Marques (2001) enfatiza outros estudiosos dessa concepção como Inhelder (1963), e Mantoan (1995), que acolheram a definição de “construção mental inacabada” para a deficiência mental feita por Piaget. Essa construção mental inacabada para esses estudiosos representa um atraso no desenvolvimento dos estágios sucessivos das estruturas cognitivas, e não uma deformidade. Mantoam (apud MARQUES, 2001, p. 81) conclui que:

Que existe entre as pessoas com e sem deficiência mental uma semelhança estrutural e uma especificidade funcional, o que aponta para a possibilidade de intervir no desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência mental, através da solicitação do meio escolar de suas estruturas cognitivas e de melhoria nas condições de seu funcionamento intelectual. Têm-se, portanto, de assegurar ao sujeito cognitivamente prejudicado uma ação concomitante de apoio e estimulação de construção de seus instrumentos intelectuais e de utilização mais ampla, adequada e eficiente dos mesmos na resolução de situações-problema.

Assim como Piaget, Vygotsky, também entende a relação do desenvolvimento biológico com o processo de construção do conhecimento. Vygotsky nasceu na cidade de Orsha, na Bielorrússia, em cinco de novembro de 1896, e faleceu em onze de junho de 1934. Na sua concepção os aspectos biológicos são preponderantes apenas no início da vida do sujeito, pois o processo de construção do conhecimento ocorre através da relação com o outro e num ambiente sócio-cultural, para Vygotsky o sujeito biológico é também cultural, pois ele é produto e produtor de cultura.

Quanto à questão da deficiência mental, em seus estudos Vygotsky empenhou-se em entender tais processos, e partindo do pressuposto de que as influências culturais preponderam os fatores hereditários a participação ativa das pessoas com deficiência mental dar-se-ia pela superação da educação social. Propõem ainda que o estudo acerca da criança com deficiência mental se priorize as probabilidades e possibilidades de seu desenvolvimento e não a variabilidade quantitativa da criança sem deficiência. (MARQUES, 2001), a autora acrescenta que:

A singularidade do desenvolvimento da pessoa com deficiência está nos efeitos positivos da deficiência, ou seja, nos cominhos encontrados para a superação do déficit. Dessa forma, a pessoa com deficiência não é inferior aos seus pares, apenas apresenta um desenvolvimento qualitativamente diferente e único. (MARQUES, 2001, p.85)

Para Vygotsky os processos de desenvolvimento e aprendizagem estão relacionados desde sempre, ou seja, desde o nascimento de criança. A interação propicia situações de aprendizagens, assim o desenvolvimento e a aprendizagem

dar-se-iam através de produção e apropriação de significações experienciadas, pelo sujeito e que reflete no desenvolvimento das formas superiores. Para explicar esse processo Vygotsky formulou o conceito de zona de desenvolvimento proximal. [...] a zona de desenvolvimento proximal envolve os níveis de desenvolvimento real e desenvolvimento proximal [...]. (MARQUES, 2001, p68).

Nesse sentido, do ponto de vista do nível de desenvolvimento real, Vygotsky caracteriza o desenvolvimento mental do prisma da retrospecção, ao passo que, do ponto de vista da zona de desenvolvimento proximal, o caracteriza do prisma da prospecção. (MARQUES, 2001, p. 87).

Quanto à educação de pessoas com deficiência mental Vygotsky entende que deve ocorrer na escola regular, pois a construção do conhecimento depende das interações sociais. A escola é um importante espaço de socialização, a criança vivencia experiências sociais e educacionais com sujeitos sem deficiência. O trabalho pedagógico deve se desprender de diagnósticos e limitações, e considerar prognósticos, perspectivas e possibilidades de aprendizagens.

### **2.3 Legislação pertinente a DM**

Em seus estudos sobre educação especial e políticas públicas no Brasil, Mazzotta (1996) elaborou uma linha cronológica onde apresenta a atuação oficial e institucional sobre o atendimento às pessoas com deficiência. De forma minuciosa o autor descreve o processo de criação e substituição de órgãos oficiais.

O amparo legal ou assistência aos deficientes datam de 1854 a 1956, com ações oficiais e particulares isoladas. Em 1874 o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado Hospital Juliano Moreira, iniciou a assistência aos deficientes mentais com atendimento medico desvinculado de ações educacionais.

No final dos anos cinqüenta e início da década de sessenta do século XX, a educação especial passa a fazer parte da política de educação brasileira, [...] foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de Campanhas especificamente voltadas para este fim [...] (MAZZOTTA, 1996, p.49).

Em 1960 a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Estado do Rio de Janeiro iniciaram um movimento com apoio de membro do Ministério da Educação e Cultura (MEC), onde foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de deficientes Mentais (CADEME), aprovada pelo Decreto nº48. 961, de 22 de setembro de 1960, que estabelece o vínculo da CADEME com o MEC. Definida sua abrangência de atuação:

[...] o referido decreto, no artigo 3º, estabeleceu que: A CADEME tem por finalidade promover, em todo território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo [...]. (MAZZOTTA, 1996, p.52).

Mais de uma década depois a CADEME é substituída pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), pelo Decreto nº 72.425, em 3 de julho de 1973, [...] com a finalidade de promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais [...]. (MAZZOTTA, 1996, p.55).

Cumprе ressaltar que o país passava por transformações de ordem política econômica e social, juntamente com as influências internacionais. A Lei 4.024/61 reflete a conjuntura política daquele período, nas palavras de Carvalho (1997, p.63) [...] prevalecia o nacional-desenvolvimentismo, o que explica a preocupação expressa no conteúdo dessa lei com o homem de conhecimentos abrangentes, isto é, generalista [...], o mesmo acontece com a Lei 5.692/71 que teve seu texto alterado pela Lei 7.044/82, veio substituir à anterior, na sua formulação foi dada uma ênfase a profissionalização. Ambas em seu texto dedicam artigos específicos a educação especial. A Lei 4.024/61 consta o Artigo 88º e 89º e a Lei 5.692/71, consta o Artigo 9º, Nas palavras de Mazzotta:

reafirmando o direito dos excepcionais a educação, indica em seu Artigo 88 que, para integrá-los na comunidade, sua educação devera, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Pode-se inferir que o principio básico aí implícito é o de que a educação dos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral... podendo se realizar através de serviços educacionais especiais... quando aquela situação não for possível... Nesse entendimento, estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais. (MAZZOTTA, 1996, p. 68).

O Artigo 89º explicita a parceria do poder público em destinar bolsas de estudos, empréstimos e subvenções a iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação em relação à educação de excepcionais. Esse Artigo gerou polemicas como explica Mazzotta (1996):

[...] acarretou, na realidade uma serie de implicações políticas, técnicas e legais, na medida em que quaisquer serviços de atendimento educacional aos excepcionais, mesmo aqueles não – incluídos como escolares, uma vez considerados eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação, tornavam-se elegíveis ao tratamento especial, isto é bolsas de estudos, empréstimos e subvenções. (MAZZOTTA, 1996, p.68/69).

O texto do Artigo 9º da Lei 5.692/71 consiste em:

[...] Assegurar “tratamento especial” aos “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matricula e os superdotados”, de conformidade com o que os Conselhos Estaduais de Educação definir. [...] tal recomendação contraria o preceituado no Artigo 88 da Lei nº 4024/61, como também que, embora desenvolvida através de serviços especiais, a “educação dos excepcionais” pode enquadrar-se no “sistema geral de educação”. (MAZZOTTA, 1996, p.69).

É notória a insatisfação com os textos das leis que sempre dão margem a varias interpretações. A falta de clareza muitas vezes dificulta o seu cumprimento.

Outro fato importante é a lentidão das autoridades competentes em formular novas leis e adequar as leis já existentes.

[...] cumpre lembrar que uma lei é um conjunto de normas e de regras de direito impostas pelo poder legislativo ou por autoridades competentes. A lei tem por objetivo manter, numa comunidade, a ordem e o desenvolvimento de todos os seus integrantes. A legislação é, sem dúvida, um instrumento político e social de natureza mandatária. Em países em desenvolvimento, como o nosso, esta característica não tem prevalecido. Não nos faltam leis ou artigos em leis que garantam os direitos das pessoas portadoras de deficiências. (CARVALHO, 1997, p. 30).

A falta de informação a cerca dos direitos da pessoa com deficiência dificulta o acesso aos serviços e recursos disponíveis. A defesa de direitos é um processo amplo de lutas individuais e coletivas para assegurar o bem estar de cada um e de todos. A nossa participação é de fundamental importância na construção de uma cidadania ativa, pois é conhecendo e debatendo os próprios direitos que produzimos iniciativas para alcançá-los.

A sociedade brasileira carrega uma herança vergonhosa, desde a sua formação, o poder e os interesses das elites sempre prevaleceram. A forma como o sistema privilegia os interesses de poucos indivíduos em detrimento de muitos não é de hoje. Nos diferentes contextos da nossa história, a população sofreu privações dos diversos serviços básicos necessários para viver com dignidade. Viver numa sociedade elitista e exclusiva, onde a realidade é cruel com os que são diferentes, a formação e organização de grupos são de fundamental importância para se garantir na prática o direito de todos.

A Constituição Federal do Brasil é a lei maior e serve de parâmetro para a formulação, de leis específicas, regulamentos, portarias e resoluções, que atendam as necessidades da população.

Desde algumas décadas, embora sem estar claramente enunciado, o atendimento educacional de pessoas com necessidades especiais

está garantido nas constituições brasileiras, na medida em que a educação é considerada direito de todos. (CARVALHO, 1997, p.89)

As normas constitucionais gerais que visam os fundamentos de cidadania e dignidade têm como prisma a construção de uma sociedade livre e solidária; a erradicação da pobreza e marginalização, e redução das desigualdades sociais e regionais, a promoção do bem estar de todos e a igualdade efetiva, pois todos são iguais perante a lei. a norma constitucional específica que contempla os direitos das pessoas com deficiência e estão expressas na Constituição Federal de 1988,

[...] vários capítulos, artigos e incisos do Título VIII, Da Ordem Social, dispõem sobre a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiências e sobre a promoção de sua integração à vida comunitária [...] (CARVALHO, 1997, p. 92).

O Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, o inciso III, do Artigo 208, trata do atendimento educacional especializado ao portador de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Atualmente a lei específica é Lei de Diretrizes e Bases da educação, nº 9394/96, (LDB), que veio substituir a lei nº 5.692/71 tem como finalidade, regulamentar e estabelecer as normas nas diferentes modalidades de educação brasileira.

A Lei, nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, (LDB), de 20.12.96, Título V da Educação especial, o Artigo 58, 59 e 60, incisos e Parágrafo único, discorre sobre os direitos das pessoas com deficiência e o dever do poder público em oferecer condições educacionais a essas pessoas. O Título V Dos Níveis de Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo II Da Educação Básica, Seção I Das Disposições Gerais, Art. 26, os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. E os incisos, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º, os textos dedicam-se ao currículo onde garantem e defendem sua flexibilidade, portanto a escola pode criar seu próprio currículo e definir o que deve ser ensinado.

Segundo (ARAUJO, 2008, p. 32), o currículo deve ser entendido como o guia para a aprendizagem, dele depende o progresso dos alunos. O currículo não pode ser confundido com uma lista de disciplinas e conteúdos. E para um currículo ser completo com vistas a garantir o progresso dos educando, ele deve ser elaborado coletivamente, pelas pessoas envolvidas com os processos de ensino/aprendizagem da instituição. Outro aspecto importante que os educadores precisam entender é a função que o currículo desempenha. Para tanto a construção do currículo e sua aplicação deve seguir alguns critérios como ressalta o autor:

Em linhas gerais, ele deve conter:

- A fundamentação teórica (preceitos gerais para o trabalho na área);
- O histórico do ensino das disciplinas;
- Os objetivos de aprendizagem de cada ciclo ou serie (de preferência, com o que se espera que os alunos saibam ao fim do período);
- Os conteúdos que serão trabalhados no período para alcançar essas expectativas, com justificativa de cada um;
- As orientações didáticas e referências bibliográficas, com sugestões de atividades e leituras complementares. (ARAUJO, 2008, p. 32).

O referido autor cita também a opinião de especialista César Coll, psicólogo espanhol, e professor da Universidade de Barcelona , que define:

O currículo é um instrumento que deve levar em conta as diversas possibilidades de aprendizagem não só no que concerne à seleção de metas e conteúdos, mas também na maneira de planejar as atividades. (ARAUJO, 2008, p.32).

E acrescenta a necessidade de uma revisão continua do documento para acompanhar os avanços e anseios da sociedade em relação à educação das crianças.

E Carvalho ressalta que:

Mais urgente que a especialização é a capacitação de todos os educadores para a integração desses alunos nas turmas do ensino regular. Mudanças de atitudes frente à diferença, conhecimento sobre os processos de desenvolvimento humano e sobre a aprendizagem, sobre currículos e suas adaptações, sobre trabalhos em grupo, são alguns dos temas que devem ser discutidos por todos os professores. Independentemente se egressos das chamadas Escolas Normais de 2º Grau, dos Institutos Superiores de Educação ou das Universidades, os professores devem ser profissionais da aprendizagem de seus alunos. (CARVALHO, 1997, p.100).

A citação de Carvalho chama a nossa atenção de como se faz necessária uma conscientização por parte dos educadores, e que muito há por fazer, pois a realidade do sistema de ensino público brasileiro apresenta déficit de toda ordem, as leis são cumpridas de forma parcial, uma vez que há inclusão sem garantias de integração, há curso de capacitação para educadores, mas não contempla à todos, enfim o sistema educacional público precisa adequar-se as necessidades que a sociedade anseia.

### 3. PROCESSOS EVOLUTIVOS DA LINGUAGEM ESCRITA

Desde os primórdios, a.C. (antes de Cristo), a escrita era do domínio de poucos privilegiados, que exerciam funções ligadas ao Estado. Os escribas no Egito, mandarins na China, magos na Babilônia e brâmanes na Índia detinham o saber da escrita e conseqüentemente o poder sobre a população.

Dados históricos revelam que desde 3.500 a.C. os egípcios desenvolveram as primeiras inscrições em hieróglifo e pictográfica (figuras de representação sagrada), mais tarde a escrita aparece com características fonéticas, onde eram feitos registros e anotações ligadas à justiça e as atividades do comércio. O mesmo ocorre na Mesopotâmia, que a princípio apresentava a escrita cuneiforme (inscrições em forma de cunhas) e pictográfica. Os mandarins na China desenvolveram e mantiveram a escrita ideográfica que se diferenciava da escrita hieróglifo e cuneiforme, por representar idéias e não figuras, por isso eram consideradas complexas.

Estima-se que por volta de 1.500, a.C. (data e ação imprecisa), os fenícios criaram ou aprimoram a escrita. Que ganha outra dimensão, passando a representar sons, os vinte e dois sinais permitem várias combinações, facilitando o uso e a aprendizagem da escrita. Mas o alfabeto que conhecemos e utilizamos hoje é o resultado da apropriação e assimilação do alfabeto fenício pelos gregos e posteriormente transmitido aos latinos, esse processo data no século VIII, a.C. (ARANHA, 1996).

A autora completa no percurso histórico [...] Essa simplificação na escrita contribui para que ela deixe de ser monopólio de uma minoria, perdendo aos poucos o caráter sagrado [...], (ARANHA, 1996, p33) Favoreceu, assim, o acesso e a

aprendizagem a população, mas a escrita não perdeu sua característica de poder, podemos dizer que é uma herança cultural, pois a falta de domínio da linguagem escrita exclui o indivíduo de exercer sua cidadania. Na dinâmica das relações sociais, saber ler e escrever são de fundamental importância para se desenvolver e promover o senso crítico do sujeito. O conhecimento da linguagem escrita é de igual importância da linguagem oral, pois são formas de comunicação e expressão que permite entender e fazer-se entender, essa troca permite uma relação dialética entre os sujeitos. Estudos realizados sobre o desenvolvimento da escrita Sinclair, (1987) ressalta que:

Dado que a fala e a compreensão da fala precedem a escrita e a leitura, o mecanismo de associação proporcionou uma explicação igualmente simples para estas últimas atividades: as formas tinham de ser associadas aos sons (em nosso sistema de escrita alfabética) e deveriam ser ensinadas e praticadas as destrezas motoras perceptuais que tornaram possível discriminar e produzir as formas particulares das letras. (SINCLAIR, 1987, p.75)

O interesse inicial dos estudos das atividades gráficas recaiu sobre a evolução dos desenhos das crianças, que mais tarde serviu para investigar estados emocionais, características da personalidade, desenvolvimento mental (teste de Binet), etc. Em seguida dedicaram-se aos estudos do conjunto das representações gráficas, relações espaciais e ritmo nas crianças, na tentativa da psicopedagogia compreender as dificuldades de algumas crianças na aprendizagem da leitura e da escrita, pois se tornou claro a ligação entre o desenho e a lectoescrita. Nesse mesmo período as atividades gráfica, desperta interesse dos estudos neurológicos em pessoas adultas que perderam a habilidade de ler e ou escrever. (SINCLAIR, 1987).

Ao longo do tempo esse fenômeno atraiu interesse de outras áreas de conhecimento, outros que se dedicaram ao estudo das atividades gráficas, eram denominados de lingüistas ou filólogos. O autor apresenta concepções de lingüistas e psicólogos sobre a origem da escrita e emite sua impressão,

[...] sobre a lectoescrita (tal como estão representadas pelos participantes desta conferência) é que chegaremos à constatação que o desenvolvimento da escrita está mais próximo ao desenvolvimento espontâneo do desenho, da aritmética, e de outros sistemas notacionais do que se pensava. A parte ativa e pessoal da criança na elaboração do sistema de escrita parece ser mais importante do que suas imitações da produção do adulto. (SINCLAIR, 1987, p.77).

Os estudos acerca do desenho infantil receberam atenção nos últimos cinquenta anos, e as partes do processo evolutivo tornou-se clara. E as crianças pequenas de um ano a dois anos, mesmo que tente imitar as crianças maiores ou os adultos, a origem de interesse das suas criações gráficas, não são os sinais ou marcas e sim os movimentos destas ações. Não há consenso de que as crianças nessa idade sejam capazes de compreender a relação entre seus movimentos e as impressões deixadas. (SINCLAIR, 1987).

Nos estudos realizados sobre os processos de desenvolvimento da escrita esta vai adquirindo características e compreensão do que entendemos como escrita. Sinclair (1987) assim entende que:

O desenho e a escrita começam a divergir [...]; não há dúvida de que a imitação da atividade do adulto desempenha um papel importante, mas parece-nos que o desenvolvimento é muito mais complexo do que parece sugerir a simples derivação direta de uma única fonte. (SINCLAIR, 1987, p. 76-77).

Cabe ressaltar que a construção da linguagem escrita é um processo complexo e que tem implicações de ordem individual, contextual e cultural. Muitas crianças durante o período de escolarização apresentam significativas dificuldades no processo de desenvolvimento das habilidades relacionadas com a aprendizagem da escrita. Ferreiro, (2001) ressalta que:

A leitura e a escrita tem sido tradicionalmente consideradas como objeto de uma instrução sistemática, como algo que deva ser “ensinado” e cuja “aprendizagem” suporia o exercício de uma série de habilidades específicas [...]; A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas

funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). O escrito aparece, para a criança, como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais. (FERREIRO, 2001, p.42/43).

A aprendizagem da linguagem escrita é um direito de **todos**. O grifo é para lembrar o respeito às diversidades presentes na sala de aula, pois um dos papéis da escola é acolher a todos (as) e uma, dentre tantas, função é buscar meios e recursos didáticos para assegurar um bom desenvolvimento dos alunos na construção da linguagem escrita.

### **3.1 A Escola Diante da Escrita do Aluno com Deficiência Mental**

Na maioria de nossas sociedades as crianças iniciam a educação elementar por volta dos seis anos de idade. Nesta etapa, a escola se propõe a duas tarefas básicas: O cálculo elementar e a leitura e a escrita.” (TEBEROSKY, 1987, p124).

Porém, por causa de diversos fatores que implicam da atual conjuntura política, econômica e social do país, a organização familiar não segue mais aquele modelo do passado, com o pai que trabalha fora de casa e a mãe fica em casa cuidando da educação dos filhos. Esse conceito de organização familiar perdeu espaço com a revolução industrial, as guerras, desenvolvimento econômico, o progresso, a violência, a influência cultural, a globalização, em fim, com modernidade que trás novas perspectivas de vida da população. Independentemente da classe social, deve existe uma preocupação com as crianças. Que desde muito pequenas experimentam e constroem o processo de socialização, nas creches e pré-escolas publicas ou privadas de acordo a sua origem social. Teberosky (1987) salienta que a fase pré-escolar:

[...] tem tido a preocupação de promover, em muitos países, uma preparação anterior à escolaridade obrigatória, durante o período chamado “pré-escolar”. Seu objetivo é facilitar o acesso ao sistema de numeração e cálculo e ao sistema alfabético. (TEBEROSKY, 1987, p.124).

A inserção da criança na pré-escola nesta perspectiva representa estimulação precoce para a construção da aquisição da escrita, que geralmente é perspectivada pela escola regular. Mas a autora frisa que a concepção das escolas,

[...] de que as letras representam sons elementares da fala, e que para aprender a escrita manuscrita é necessário um treinamento prévio na forma gráfica dos caracteres do sistema [...], quando age dessa forma [...] a escola deixa de lado dois elementos importantes: a natureza e função do objeto de conhecimento, e as capacidades do sujeito que aprende. (TEBEROSKY, 1987, p.124).

A autora destaca pontos positivos do processo de socialização da criança no espaço escolar, como: compartilhar e confrontar através da interação com o objeto e outros sujeitos. Nessa perspectiva Fonseca, (1995) entende que a escola pública é o local adequado para todas as crianças, ele ressalta que dados de estudos longitudinais estrangeiros estão convictos de que a escola pública é o espaço ideal para as crianças com deficiência mental. A atenção e apoio dos sistemas oficiais devem se intensificar para tornar a escola

Mais atrativa e agradável, mais bem-esquipada e inovadora. Há que ver as alternativas adequadas. Desde o desenvolvimento e a planificação dos currículos até a criação de equipes pedagógicas locais e regionais além da assistência técnica as escolas regulares, muito se terá de fazer no futuro para integrar todos os deficientes. (FONSECA, 1995, p.65).

Sobre educação da criança com deficiência mental o autor Fonseca, (1995) chama a atenção de que a educação de uma criança deficiente mental começa após o nascimento. Não se podem aguardar cinco seis anos para se encaminhar e orientar uma criança. Esse autor, em seu extenso estudo sobre crianças com deficiência mental, clama a todos ações e atitudes e frisa que [...] As aprendizagens

humanas desenvolvem-se passo a passo num ambiente psicológico adequado e identificador [...] (FONSECA, 1995, p.39), e ressalta que:

A escola, neste aspecto, não pode esquecer que a criança é um conjunto de pensamentos, de movimentos e também de sentimentos. Cabe a escola adequar um envolvimento às necessidades da criança, nunca desenvolvendo funções seletivas, mas pelo contrario, integrativas. (FONSECA, 1995, p. 39).

Sabemos que nossas leis, os seus textos da margem a varias interpretações, são flexíveis, isso implica em se ter vontade política dos dirigentes em buscar a melhor forma para atender as demandas existentes. A inclusão e integração de crianças com deficiência, auditiva, visual, motora e mental em escolas públicas ou privadas tem amparo legal, mas é preciso que se tenha consciência da importância dessas ações, para que se garanta efetivamente o direito que é de todos. Fonseca (1995) ressalta que:

A tendência internacional aponta para uma inclusão progressiva nas escolas públicas. Estas são o local lógico para começar a servir as crianças deficientes mentais. A lei terá de ser clara quanto à criação da igualdade de oportunidades quer no âmbito familiar, quer escolar, laboral e social.

Os programas das escolas públicas terão de aceitar a heterogeneidade das crianças. Há que criar novos currículos, novas atitudes, novas facilidades, novos equipamentos, novos materiais didáticos, novas redes de transporte, etc.

A remodelação administrativa, a criação de centros de recursos, a mudança de atitudes, a cooperação planificada de especialistas, o apoio da universidade, a organização institucional da escola, a redefinição de funções de responsabilidades, etc. são em si medidas de desinstitucionalização da deficiência que urge criar no sistema educacional é nos ambientes menos restritivos, e como tal, nas escolas públicas, que se encontram as condições favoráveis a um desenvolvimento harmonioso a que todas as crianças, deficientes ou não, tem direito. (FONSECA, 1995, p.64-65).

O referido autor destaca também o papel dos pais que é de extrema relevância no processo de socialização escolar, [...] vistos que são os primeiros agentes da intervenção educacional. É recomendável que os pais sejam vistos como co-terapeutas, como primeiros educadores por excelência [...] (FONSECA, 1995, p.56). Ainda sobre essa questão ele faz uma ressalva que envolve dois aspectos:

[...] nenhuma família espera uma criança deficiente é que se tem de formular um apoio psicoterápico. O choque e a surpresa humilhante e culpabilizadora podem implicar um conjunto de atitudes afetivas que em nada favorecem o desenvolvimento da criança. (FONSECA, 1995, p.212).

Segundo, os pais, muitas vezes, não têm informações claras sobre a deficiência de seus filhos:

[...] os pais queixam-se da forma pouco clara e explícita com que são informados acerca da deficiência dos filhos. A informação inadequada e confusa – muitas vezes por banalidade dos sinais ou por atitudes de “deixar andar” ou de “logo se vê”, muito características em alguns médicos e psicólogos, e também em alguns educadores e pais – peca por falta de orientação e precisão diagnóstica. (FONSECA, 1995, p.213)

Esses acontecimentos têm como implicação o atraso dos benefícios da identificação precoce, esse por sua vez não pode ser confundido com diagnóstico. A identificação precoce tem como finalidade, segundo (Fonseca1995), [...] o conhecimento, o controle e a facilitação de fatores de desenvolvimento, quer motores, quer lingüísticos, perceptivos, cognitivos e sócio-emocionais. (p.53), como também permite [...] prescrever e intervir rápida e eficientemente. (p. 54).

Essa discussão sobre a família se fez necessário porque há um consenso de todos que são envolvidos com a educação que a parceria escola e pais são de extrema relevância para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com e sem deficiência.

Sobre educação Bueno (2004) a define como:

s.f. 1 Ato ou efeito de educar (se). 2. Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social. 3. Preparo. 4. Instrução, ensino. 5. Conhecimento e prática dos usos de sociedade; civilidade, polidez, cortesia. (BUENO, 2004, p 68).

E a LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional), Título I Da Educação, Artigo 1º, §1º e §2º, reconhece a abrangência desse fenômeno inerente ao ser humano. E regulamenta a educação escolar, estabelece que: a educação escolar se desenvolve através de ensino e de preferência ministrado em instituições próprias. Cabe ressaltar que a LDB, no seu texto regulamenta os princípios da educação escolar e resguarda a gestão democrática, assegurando a autonomia das escolas. Portanto, a escola tem liberdade para elaborar seu currículo que é um importante instrumento no processo de aprendizagem.

Os currículos a criar terão de assentar em teorias do desenvolvimento [...] e não em especulações filosóficas. O currículo, não podendo ser um livro de “receitas”, deve conter as bases científicas do desenvolvimento, não esquecendo, como Itard, a importância dos períodos críticos. (FONSECA, 1995. p.58-59).

Assim as escolas se diferenciam umas das outras em vários aspectos como: contexto que se encontra inserida, quantidade de alunos, quantidade de profissionais, localização geográfica etc. enfim o universo escolar é complexo e extenso, cada unidade apesar de possuir semelhanças por causa de sua função e regimento, possui também peculiaridades próprias. Devem, portanto, se instrumentalizar de recursos humanos, didáticos, estruturais funcionais e materiais para proporcionar um acompanhamento de qualidade a todos os alunos com e sem deficiência mental para que possam desenvolver o processo de construção da escrita. Fonseca ressalta que:

A escola terá de adaptar-se a todas as crianças, ou melhor, à variedade humana. Como instituição social, não poderá continuar a agir no sentido inverso, rejeitando, escorraçando ou segregando “aqueles que não aprendem como os outros”, sob pena de negar a si

própria. Não se pode continuar a defender que tem que ser a criança a adaptar-se “as exigências escolares, mas sim o contrário. Efetivamente, a escola, ou melhor, o sistema de ensino, não pode persistir excluindo sistematicamente as crianças deficientes, estigmatizando-as com a desgraça, rotulando-as com uma doença incurável ou marcando-as com um sinal de inferioridade permanente. (FONSECA, 1995, p.202).

Sabemos que a educação em sentido amplo e informal acontecendo a todo o momento em qualquer lugar, como na família, igreja, comunidade, etc., e formal, pois acontece em Instituições com caráter sistemático. [...] A instituição social criada para controlar o processo de aprendizagem é a escola [...] (FERREIRO, 2001, p65), contudo as crianças

[...] de todas as épocas e de todos os países ignoram esta restrição. Nunca esperam completar 6 anos e ter uma professora à sua frente para começarem a aprender. Desde que nascem são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam por si próprias, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimentos o sistema de escrita é um deles. (FERREIRO, 2001, p.65).

Isso porque as crianças não são tábua rasa, são sujeitos autores e atores dos processos construtivos de conhecimento.

Nós perspectivamos uma escola pública solidária, acolhedora, e que respeite as diferenças para promover a igualdade. Valorizar as diferenças individuais implica em oferecer um ambiente estimulador as aprendizagens, com estruturas físicas adequadas, gestão democrática e envolvida com a realidade da comunidade em que estão inseridas, materiais didáticos atualizados e suficientes para todos os alunos, laboratórios, profissionais qualificados e capacitados. Ferreiro entende que:

Em vez de nos perguntarmos se “devemos ou não devemos ensinar” temos de nos preocupar em DAR AS CRIANÇAS OCASIOES DE APRENDER. A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural. (2001, p.103).

### **3.2 A construção da escrita do aluno com deficiência mental**

A globalização da economia mundial determinou grandes mudanças no cenário social. Ela trouxe entre outras coisas, grandes avanços em tecnologias de informação e comunicação (Internet, caixas eletrônicos, celular, e outros), e como consequência mudanças culturais. Surgem novas formas de comunicar-se e de informar-se, novas habilidades e competências são exigidas à formação do educando e do trabalhador para serem inseridos nesse contexto.

O uso da leitura e da escrita, do ponto de vista social, é a peça chave para que o sujeito possa ser integrado ao âmbito social, cultural, político e lingüístico à sociedade. Esse é o motivo pelo qual, desde tenra idade, crianças devem aprender a tecnologia da leitura e da escrita e envolver-se nas praticas sociais através delas.

Ferreiro, (2001) chama a atenção de que, para nós o processo de construção da linguagem escrita se desenvolve no contexto escolar, mas esse processo começa antes da escolarização. Assim:

As primeiras escritas infantis aparecem, do ponto de vista gráfico, como linhas onduladas ou quebradas (zig-zague), contínuas ou fragmentadas, ou então como uma série de elementos discretos repetidos (séries de linhas verticais, ou de bolinhas). A aparência gráfica não é garantia de escrita, a menos que se conheçam as condições de produção. (p.18).

Sobre o ultimo parágrafo da citação a autora frisa que é preciso ter sensibilidade na observância das produções infantis, pois normalmente são contemplados apenas os aspectos gráficos das produções, desprezando os aspectos construtivos dessas produções. E explica que os aspectos gráficos estão relacionados com a

[...] qualidade do traço, a distribuição espacial, das formas, a orientação predominante (da esquerda para a direita, de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações, etc.). (p18).

Os aspectos construtivos têm a ver com a originalidade, espontaneidade e a forma utilizada para criar alternativas entre as representações. Talvez por uma questão cultural que a modernidade trouxe de sistematização, padrões, organização, tempo e espaço determinado, ou seja, a dinâmica da vida moderna, onde as coisas devem acontecer de forma seqüenciada, autorizada, em tempo e local apropriado. Não percebemos a iniciação da escrita dos pequenos que começa logo ela tenha acesso a um lápis e a um pedaço de papel, não necessariamente um pedaço de papel, o chão, as paredes, parece representar o objeto de desejo das crianças, o que lamentavelmente é um problema para os adultos que não compreendem esse processo de construção da escrita e acha que essa pratica só se inicia com a escolarização da criança. Como ressalta Goodman, (1987):

Assumimos que a aprendizagem da leitura e da escrita são atividades que tem lugar na escola e que são ensinadas pelos professores. Temos negligenciado o que as crianças fazem antes de aprender a escrever na escola; na melhor das hipóteses ignorando-o o que é pior, depreciando-o têm-se destruído os começos do desenvolvimento do sistema de escrita em crianças muito pequenas quando jogam no lixo folhas cheias de garatujas, explorações sobre a forma das letras e as funções da escrita. Temos destruído, ao lavar paredes, mesas e pisos, muitos dos intentos iniciais de escrita. (p.85).

Sobre desenvolvimento da escrita na criança, a autora discorre ainda que se nós acreditarmos na sua capacidade de desenvolvimento autônomo, que as experiências culminam em aprendizagem,

[...] isto pode ajudar-nos a perceber que as crianças aprendem a escrever da mesma maneira que aprendem a falar, aprendem a correspondência um – a - um ou aprendem a reconhecer sua mãe entre todas as mulheres do mundo. (p.85).

A autora frisa sobre as atitudes dos adultos que deve dar atenção as criações das escritas das crianças pequenas, pois quando uma criança faz rabiscos “ela está

descobrimo, explorando, brincando com o desenvolvimento do sistema de escrita..., dependendo da linguagem falada e escrita” (p86).

Goodman (1987) desenvolveu um trabalho sobre escrita infantil e apresenta os princípios de desenvolvimento da escrita que contem três categorias assim descritas:

- Os princípios funcionais - desenvolvem-se à medida que a criança resolve o problema de como escrever e para que escrever. A significação que tenha a escrita em sua vida diária terá conseqüências no desenvolvimento dos princípios funcionais. As funções específicas dependerão da necessidade que sinta a criança de uma linguagem escrita.
- Os princípios lingüísticos desenvolvem-se à medida que a criança resolve o problema da forma como a linguagem escrita está organizada para extrair significados na cultura. Estas formas incluem as regras ortográficas, grafofônicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas da linguagem escrita.
- Os princípios relacionais desenvolvem-se à medida que a criança resolve o problema de como a linguagem escrita chega a ser significativa. As crianças passam a compreender como a linguagem escrita representa as idéias e os conceitos que as pessoas, os objetos no mundo real e a linguagem oral (ou as linguagens) possuem numa determinada cultura. (p.86-87)

Os princípios apresentados por Goodman (1987) se constituem numa seqüência de desenvolvimento biológico e sócio-cultural, o conhecimento do lectoescrita pré-existente é reconhecido e valorizado e as trocas vão se intensificando e a criança vai apreendendo as significações com a maturidade cognitiva e nas relações sócio-cultural.

Sobre esse aspecto Ferreiro (2001), desenvolveu trabalhos empírico com crianças de 3 a 7 anos de idade, e considera que o nome próprio da criança apresenta grande relevância no processo de desenvolvimento que culmina na escrita alfabética. Para simplificar o entendimento essa autora apresenta quatro sistemas ordenados de escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético que toda criança experimenta de forma progressiva e peculiar. No primeiro nível, as garatujas desvinculadas da pauta sonora da palavra e da representação gráfica; no

segundo nível, Os movimentos regulares na tentativa de imitação da escrita cursiva dos adultos; o terceiro nível conhecido como período de transição, que nas palavras de Ferreiro (2001) é assim definido: “O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos”. (p.27), que culmina no nível seguinte, que é a compreensão das regras conceituais para a construção da escrita, e o entendimento da aquisição e uso da escrita como objeto social. Os aspectos ambientais favorecem ou dificultam nas passagens desses sistemas ordenados, como ressalta a referida autora:

As crianças urbanas de 5 anos geralmente já sabem distinguir entre escrever e desenhar; expostas ao complexo conjunto de representações gráficas presentes no seu meio (p.98).

As crianças rurais estão em desvantagem em relação às urbanas porque no meio rural tradicional, onde os camponeses trabalham com rudimentares instrumentos de lavoura, terras empobrecidas, a escrita não é tão presente como no meio urbano. (p.101).

Os níveis do sistema de escrita são caracterizados pelos processos construtivos da criança onde há uma interação da informação recebida e a criação pessoal, que resultam em construções de caráter próprio. Mas Ferreiro (2001) chama atenção quanto a análise do nível conceitual de uma criança,

[...] é muito difícil julgar o nível conceitual de uma criança, considerando unicamente os resultados, sem levar em conta o processo de construção. Só a consideração conjunta do resultado e do processo permite-nos estabelecer interpretações significativas. (p.82-83).

Sobre o processo de construção da escrita na criança, (FERREIRO, 2001) define que construção pressupõe reconstrução. E argumenta sobre a utilização do termo construtivismo, que erroneamente é utilizado de forma abusiva, esgotado de conteúdo, e transformado em um rotulo que se põem sobre alguma coisa para designar o que é ou que contem. Nesse caso para designar apenas um conjunto de práticas pedagógicas vagamente relacionadas entre si.

É condição primordial na concepção construtivista que professor na realização de uma ação pedagógica educativa acredite que crianças com deficiência mental, da mesma forma que as crianças ditas normais, são capazes de construir o seu conhecimento e sua inteligência, a partir de sua integração com o mundo dos objetos e das pessoas, a medida que agem sobre eles. É necessário respeitar as etapas necessárias a evolução cognitiva. As idéias e o conhecimento que as crianças formarão sobre o mundo dependem da quantidade e da riqueza das experiências que elas tenham com o mundo real, físico e palpável.

Por volta dos dois anos de vida, aparece à função simbólica nos indivíduos normais, que consiste na capacidade de representar através do desenho, da palavra (expressão verbal), ou de mímicas (gestos), o que foi vivenciado. As crianças com comprometimento cognitivo, não tem a mesma desenvoltura de repensarem o que viveu, viram e sentiram. Para que este processo ocorra o professor precisa estimular as manifestações simbólicas, ou seja, propiciar os alunos a vivenciar experiências significativas para eles, para que assim possam expressar-las através de desenho, imitação, faz de conta, gestos, expressão corporal, linguagem oral entre outros. Instigar os alunos com deficiência mental a falar sobre o que fizeram (imagem retroativa) e o que vão fazer (imagem antecipatória), ajuda a desenvolver a sua capacidade de organizar o mundo em seu pensamento, em sua perspectiva espacial, temporal e em suas significações. Em síntese ensinar as crianças com deficiência mental é um esforço para estimular o desenvolvimento, que é facilitado pela integração sistemática entre professor e aluno. A ação pedagógica na concepção piagetiana, com crianças com deficiência mental, tem como grande desafio articular o que o professor tem que ensinar com o que a criança já construiu dentro da mente, porém o essencial ao se trabalhar com essas crianças é estimular os processos mentais que levem a assimilação, a acomodação e a equilíbrio. A educação construtivista, baseada na concepção Piagetiana, compreende a aprendizagem como um processo contínuo de organização e reorganização de estruturas, de forma integral, ou seja, uma nova organização integra a anterior.(FERREIRA, 1993). A autora chama atenção para as implicações práticas comuns na rotina escolar, que devem ser evitadas. “O professor não deve interferir, ajudando a fazer a construção, pois estará impedindo a criança de pensar e de se desenvolver”. (p78). Pois o foco principal da educação construtivista é desenvolver a

autonomia e não habilidades de dar respostas certas. A intervenção do professor consiste em estimular o pensamento das crianças, proporem desafios e situações desequilibradoras, acompanhar seu pensamento, sem impor direções e respostas, mas sim propiciar a formulação de hipóteses que deverão ser reformuladas ou reafirmadas. Outro aspecto importante diz respeito ao trabalho em sala de aula, esse trabalho exige uma mudança de postura do professor no sentido de redefinir seu papel. Este fato implica, em princípio o estabelecimento de um forte vínculo afetivo com a criança, a fim de que esta possa agir de forma livre e criativa com os objetos e situações de aprendizagem. O educador, nesta abordagem, não é aquele que ensina, mas o que propicia condições que indiretamente levem o aluno a se desenvolver, construindo seu conhecimento. É necessário que o clima afetivo da sala de aula seja pensado como prioridade pelo professor, pois só em uma atmosfera adequada poderá levar ao desenvolvimento da autonomia. Um clima sócio-afetivo tranquilo e encorajador, livre de tensões e imposições é fundamental para que o aluno possa interagir de forma confiante com o meio, descobrindo coisas, inventando, construindo, enfim, o seu conhecimento.

Em suas pesquisas Piaget, concluiu que o conhecimento não é uma troca de fora para dentro, para ele o conhecimento é natural, parte do interior do indivíduo e interage com o meio externo. Definiu o construtivismo como uma concepção biológica do aprendizado. (FERREIRA, 1993).

Monteiro (2004) em seus estudos chama a atenção sobre a pormenorização aplicada ao processo de escolarização das crianças rotuladas de deficientes mentais, tal constatação está relacionada com a concepção que se criou das limitações cognitivas e avaliações muitas vezes descontextualizadas das pessoas com deficiência mental. É comum se oferecer um acompanhamento ou atendimento a crianças com deficiência mental levando em conta o diagnóstico clínico, desprezando um prognóstico de possibilidades e elevação do nível em que se encontra para um nível mais elevado. Sobre essa prática a autora entende que [...] as escolas especiais as subestimam, as escolas comuns as excluem [...] (MONTEIRO, 2004, p.98), a autora apresenta alguns aspectos sobre o processo de alfabetização que merecem reflexão dos educadores:

Primeiro é preciso que se acredite na possibilidade de desenvolvimento da leitura e da escrita para que esse processo possa ocorrer;

Segundo o sujeito precisa sentir necessidade da função da escrita no grupo social, para que use esta atividade na sua vida e, para isso, precisa também ter acesso a textos escritos significantes para ele;

Terceiro o despertar para o prazer pela escrita e pela leitura permite a apropriação de práticas culturais, o exercício da capacidade intelectual e a possibilidade de deixar marcas na nossa história. (p.102).

Esses aspectos se considerados são vias que contribuem tanto para se ter uma escola melhor como oportuniza e favorece o desenvolvimento das pessoas com deficiência mental. A autora apresenta resultados de sua pesquisa e conclui que quando o trabalho é contextualizado os resultados são positivos, e (FERREIRA, 1994) também em seus estudos traz resultados semelhantes ao de Monteiro e acrescenta que:

[...] analisando os problemas de ensino no período de escolarização, em escolas regulares, apontam que os professores, e num sentido amplo, podemos dizer que as unidades escolares não investiram esforços na escolarização de alunos com dificuldades intelectuais, atribui ao aluno, as suas características pessoais, orgânicas, sociais, familiares a responsabilidade pelo insucesso no desenvolvimento ou na aprendizagem. [...] as unidades escolares tendem a “lavar as mãos”, dizendo que são casos para especialistas. [...] as escolas especiais para deficiente mental tendem a empobrecer a formação escolar de seus alunos. [...] por muito tempo nos limitamos a centrar esforços nos programas de treinamento perceptual - motor, como pré-requisito para a alfabetização, abastaculizando as necessárias experiências com a palavra escrita. (FERREIRA, p. 100-101).

A nossa trajetória histórica educacional tem evidenciado os percalços acerca da escolarização das pessoas com deficiência mental o que fica perceptível é que precisamos adequar o discurso as pratica, pois, [...] há evidencias praticas e teóricas de que este quadro pode ser revertido. (FERREIRA, 102).

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresenta em seu capítulo introdutório uma síntese das várias concepções sobre deficiência mental construída ao longo da história pela humanidade, tal procedimento permite um entendimento, e nos dá uma dimensão de como a deficiência é socialmente construída. E a dificuldade da sociedade para lidar com as pessoas que são consideradas deficientes é notória, pelas práticas de segregação, em instituições e na própria família. Assim foi feito um estudo parcial sobre as possibilidades de aprendizagem da escrita das pessoas com deficiência mental, a trajetória de sua construção (pesquisa bibliográfica) nos possibilitou perceber que os avanços são possíveis desde que o educador não limite suas ações com base nas limitações da deficiência, os graus ou níveis de deficiências são limitadas em si mesmas, (FONSECA, 1995), ressalta que:

O deficiente mental tem um desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento mental e não o atraso mental é, em si, a finalidade própria de qualquer sistema educacional. Teremos de evoluir da semi-dependência à semi-independência. (p.66). [...] Cada caso é um caso diferente e, conseqüentemente, requer um conhecimento diferenciado e intra-individual, algo que exige, no plano das atitudes, uma aceitação incondicional de que é possível verificar uma mudança estrutural no ato mental e na aprendizagem, mesmo nos casos mais resistentes. (p. 77).

Nos períodos que antecederam a segunda metade do século XX, cabe destacar algumas iniciativas que naquele momento representaram mudanças significativas para os deficientes mentais, como o advento do cristianismo, onde o deficiente passou a ser considerado criatura de Deus, então passou a receber cuidado e proteção, pois até então o seu futuro era incerto. A intervenção da medicina atribuindo as causas de deficiência a fatores biológicos, em seguida os estudos da psicologia com suas bases epistemológicas e filosóficas, que muito contribuíram para os estudos da educação especial.

A educação que contempla a formação do sujeito social consciente de serem ator e construtor do processo histórico, com vistas às aprendizagens e compreensão de que a escrita é um objeto social e, portanto necessário para a inserção no grupo social a que pertence, são tímidas e recentes na educação das pessoas com deficiência mental.

Existe uma resistência da sociedade em perceber que os “diferentes”, são iguais porque são humanos e, portanto devem ser tratados como tal. Essa postura social é uma herança de resquícios do passado, onde imperava as ações segregadoras, revestidas de boas intenções e que escondiam os receios, medos, frustrações, vergonha e superstições. (FONSECA, 1995).

Apesar da existência desses resíduos sociais muito se avançou, a definição de conceito de deficiência mental e os graus ou níveis de (quociente intelectual) QI, definidos e aceitos pela (Associação Americana para a Deficiência mental) AAMD e a (Organização Mundial de Saúde) OMS, representou principalmente a superação de estigmas e paradigmas acerca da deficiência mental. Mas o avanço que evidencia novos horizontes está na aceitação de direitos humanos de ser diferente e nas possibilidades de aprendizagem.

Quanto ao direito e o dever da educação, a legislação brasileira determina ao sistema municipal, organizar e oferece educação especial de preferência na rede regular de ensino com apoio especializado, e regulamenta as instituições e ONGs que oferecem o serviço de educação especial. As iniciativas educacionais para os deficientes mentais eram voltadas para as aprendizagens comportamentais, trabalhos em oficinas de artes, sem a preocupação de aquisição de conteúdos. Mas a atual conjuntura social exige e apresenta mudanças substanciais, a perspectiva interacionista de Piaget e Vygotsky, apresenta possibilidades de aprendizagens das pessoas com deficiência mental. Na perspectiva piagetiana deve-se valorizar o conhecimento que o sujeito possui e oferece-lhes condições que favoreçam a novas descobertas, o educador deve estar atento para fazer as intervenções que achar necessária durante as atividade para ajudar o educando na construção de conhecimentos e sua autonomia. Na perspectiva Vygostyana, o sujeito é entendido como produto e produtor de cultura, portanto as aprendizagens ocorrem pela interação do sujeito com o meio, a construção do conhecimento depende das

interações sociais, por esse aspecto Vygotsky entende que a educação das pessoas com deficiência mental deve ocorrer na escola regular, pois a escola é um importante espaço de socialização, a criança vivencia experiências sociais e educacionais com sujeitos sem deficiência.

A um consenso dos autores consultados de que a educação das crianças com deficiência mental deve ocorrer na escola regular onde as interações oferecem mais possibilidades de aprendizagem, não desmerecendo o trabalho das escolas especiais, que em alguns casos são necessárias. Fonseca, (1995), ressalta que:

A presença de uma deficiência, de uma dificuldade ou de uma desordem, qualquer que seja a sua severidade, não deve alterar a necessidade de respeitar a dignidade e a valorisidade humana dos deficientes..., A deficiência não é uma condição fixa, inalterável ou imutável. (FONSECA, 1995, p. 68).

Mas quanto à questão que nos propomos a investigar as autoras Monteiro (2004) e Ferreira, concluíram que é possível a construção e compreensão de conteúdos específicos como a escrita. Desde que o sistema educacional busque os meios e acredite nas possibilidades e, se desprenda dos pressupostos do passado e olhe para o futuro. Diante desta constatação, resta fazer uma reflexão sobre “deficiência” será que a deficiência é do aluno com deficiência mental ou do sistema de ensino publico, (FRREIRO, 2001) acrescenta que: [...] o analfabetismo ainda hoje é um grave problema na America Latina. [...], pois, se quisermos mudar a situação escolar da maioria da população de nossos países, esse sistema é que deve ser mais sensível aos problemas das crianças e mais eficiente para resolvê-los. (p.71).

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Historia da Educação**. 2ª Ed. ver. e atual.—São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Paulo. **Currículo o norte para a aprendizagem**. In: Revista Nova Escola. Nº 209, jan/fev, 2008.

BRZEZINSKI, Iria. (organizadora). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 4ª ed. São Paulo: Cortez: 2000.

BUENO, Silveira. **Dicionário Escolar**. 3ª Ed. São Paulo: Ediouro. 2004

CARLO, Maysia Mara Rodrigues do Prado de. **Se Essa Casa Fosse Nossa - : Instituições e Processos de Imaginação na Educação Especial**. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **A Deficiência Mental como Produção Social de Itard à Abordagem Histórico – cultural**. Cap. 11 In:\_\_\_ Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. (orgs), BAPTISTA, Claudio Roberto. BEYER, Hugo Otto... [et al]. Porto Alegre: Medição, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro, Ed WVA, 1997.

Disponível em <<http://www.apaesalvador.org.br>> acesso em: 20/10/2008

Disponível em <[http://www.educacaomoral.org.br/pesta\\_lozzi.htm](http://www.educacaomoral.org.br/pesta_lozzi.htm)> acesso em: 20/10/2008

FERREIRA, Izabel Neves. **Caminhos do Aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental**. Brasília: Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1993.

FERREIRA, Maria Cecília Carreto. Cap. 11, A escolarização da pessoa com Deficiência mental. In \_\_\_\_ **Letramento e Minorias**. LODI, Ana Claudia B., HARRISON, Kathryn Marie P., CAMPOS, Sandra Regina L. de. (orgs). Porto Alegre. Mediação, 2002.

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. tradução Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. – 6ª Ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales (et. al.), 24ª ed. Atualizada – São Paulo: Cortez, 2001. - (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14).

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein**. 2. ed. rev. aumentada - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

GOODMAN, Yeta. O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. Cap. 6 In:\_\_\_\_ FERREIRO, Emilia, PALACIO, Margarita Gomes. **Os Processos de Leitura e Escrita: Novas Perspectivas**. Trad. Luiza Maria Silveira. – 3ª Ed. – Porto Alegre: Artes Medicas, 1987.

HENNEMAN, Richard H. **O que é Psicologia**. Tradução de José Fernando Bittencourt Lomonaco. Rio de Janeiro. Ed José Olympio, 1994.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão (org). **Relação Professor – Aluno: Contribuições à Prática Pedagógica**. Maceió: EDUFAL, 2002.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e práticas pedagógicas**. Editora UFJF – 2001.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MONTEIRO, Maria Inês Bacellar.. A escrita e os alunos deficientes mentais nas escolas comuns e especiais. Cap. 11, In:\_\_\_\_ **Leitura e Escrita: no contexto da diversidade**. LODI, Ana Claudia B., HARRISON, Kathryn Marie P., CAMPOS, Sandra Regina L. de. (orgs). Porto Alegre. Mediação, 2004.

SINCLAIR, Hermine. Cap. 5 O desenvolvimento da escrita: avanços, problemas e perspectivas. In:\_\_\_\_. FERREIRO, Emilia, PALACIO, Margarita Gomes. **Os Processos de Leitura e Escrita: Novas Perspectivas**. Trad. Luiza Maria Silveira. – 3ª Ed. – Porto Alegre: Artes Medicas, 1987.

TEBEROSKY, Ana. Cap. 10 Construção de escritas através da interação grupal. In:\_\_\_\_ FERREIRO, Emilia, PALACIO, Margarita Gomes. **Os Processos de Leitura e Escrita: Novas Perspectivas**. Trad. Luiza Maria Silveira. – 3ª Ed. – Porto Alegre: Artes Medicas, 1987.