



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EDUCACIONAL

FORMAÇÃO EM AÇÃO 2014

2º SEMESTRE

ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA, NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL – PARECER Nº 07/2014

**(área da deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos
globais do desenvolvimento)**

Olá professores!

A Formação em Ação é um evento de formação continuada promovido pela Secretaria de Estado da Educação – SEED, através dos NREs, com carga horária de 16 horas, dividida em duas etapas distintas de 8 horas, uma em cada semestre.

Para o segundo semestre de 2014 o DEEIN propõe para as Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, estudos sobre alfabetização de pessoas com deficiência intelectual, seguindo os mesmos preceitos pedagógicos das discussões da rede comum de ensino.

Desejamos a todos um bom trabalho!

Marisa Bispo Feitosa

Chefe do DEEIN

TEMA DE ESTUDO – Alfabetização de pessoas com deficiência intelectual.

PARTE I – A organização do trabalho na parte I tem como objetivo possibilitar que os professores reflitam sobre os conceitos de letramento e alfabetização, articulando-os com sua prática de alfabetização nas Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial.

1. Dinâmica de grupo: práticas de alfabetização.

Para refletir:

Segundo Chateau não é possível que se pense em infância sem pensar em brincadeiras e o prazer que as acompanham. Uma criança que em sua infância é privada do brincar futuramente poderá se tornar um adulto com dificuldades para pensar (CHATEAU, 1987).

Pedagogo organize sua equipe em pequenos grupos para vivenciarem atividades lúdicas de Alfabetização, citamos alguns exemplos no anexo 1 de:

- trava-língua
- carta enigmática
- jogos de rimas
- parlendas
- história maluca

a) Os professores vivenciam atividades de alfabetização, que podem ser trabalhadas em sala de aula, organizadas pela pedagoga da Escola.

b) Cada grupo apresenta o resultado de sua atividade.

2) Discussão em grupo: professores, no grande grupo, devem ter um espaço de relato e reflexão sobre seu próprio processo de alfabetização e letramento, ou seja, relatar como foi o processo de sua alfabetização.

PARTE II: A organização do trabalho na parte II tem como objetivo possibilitar aos professores refletirem os contrapontos sobre a alfabetização apresentadas por alguns estudiosos em relação à sua prática na Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial.

1. Leitura do texto: “Alfabetização de pessoas com deficiência intelectual” (anexo 2)

2. Discussão em grupo

Registrar os pontos significativos do texto, que são considerados importantes para a proposta de alfabetização utilizada pela escola.

- a) Discutir qual a função social da Escola de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, no desenvolvimento dos processos cognitivos que levem à aprendizagem significativa para seu aluno, estimulando-o para a autonomia, e a participação efetiva na comunidade e vida social em geral.

O parágrafo retirado do texto “Alfabetização de pessoas com deficiência intelectual” a seguir serve como subsídio para esta discussão.

“A deficiência não deve ser considerada um estigma capaz de anular o papel emancipador da educação, bem como manter o aluno na escola até determinada idade não pode ser chamado de escolaridade básica. É preciso refletir sobre o real significado da palavra educação, não resumindo-a à aprendizagem da leitura e da escrita, o que impede a descoberta e a valorização de outras habilidades que o sujeito com deficiência intelectual possa ter..” (Lamoglia, 2009).

- b) Como a Escola de Educação Básica, na modalidade Educação Especial deve desenvolver práticas de alfabetização?

Utilizar a referência de Carneiro (1997) também recortada do texto “Alfabetização de pessoas com deficiência intelectual”, para a discussão.

“ Os portadores de deficiência precisam ser considerados a partir de suas potencialidades de aprendizagem. Sobre esse aspecto é facilmente compreensível que a escola não tenha de consertar o defeito, valorizando as habilidades que o deficiente não possui, mas, ao contrário, trabalhar sua potencialidade, com vistas ao seu desenvolvimento (Carneiro, 1997).

c) Vygotsky afirma que: “cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra”. (Vygotsky 1991, p. 17). Assim, percebemos que todas as disciplinas tem sua importância na aprendizagem do aluno. Como os professores das disciplinas de Arte e Educação Física realizam a interface com a alfabetização?

d) Leia e observe a tirinha da Mafalda:



De uma forma bem humorada, o monólogo acima representa a dissociação entre o mundo vivenciado pelo aluno e o ensino ofertado pela escola. As atividades de leitura e escrita propostas nas Unidades Ocupacionais devem considerar o contexto e a idade dos jovens e adultos matriculados, utilizando uma linguagem adequada. Como está sendo realizado este trabalho em sua escola?

PARTE III: A organização do trabalho na parte III tem como objetivo possibilitar aos professores produção escrita das práticas pedagógicas de alfabetização, aplicadas em sua escola considerando todas as etapas de ensino (educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação profissional).

Questões a serem observadas na produção escrita:

- Quais os métodos de alfabetização utilizados pela escola?
- Na avaliação da equipe pedagógica a organização aprovada pelo Parecer 07/2014, viabiliza a realização de propostas de alfabetização que atendam as necessidades educacionais dos alunos com deficiência?
- A proposta de alfabetização adotada pela escola contempla a evolução da criança na educação infantil, preparando-a para as etapas subsequentes (ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação profissional)?

Muito bem! Chegando ao final deste trabalho, é de suma importância que o DEEIN receba os resultados dos trabalhos realizados. Desta forma, solicitamos que nos envie a produção escrita da PARTE III.

Formatação da produção escrita (parte III):

- mínimo de 2 laudas,
- digitadas em letra Arial 12, espaço 1,5.

Prazos:

As escolas deverão encaminhar este material ao NRE, via malote, até o dia 07/11/2014. Por sua vez o NRE deverá encaminhar ao DEEIN, estas atividades, via malote, até o dia 14/11/2014.

Anexo 1

Trava-Línguas

Trava-língua é uma espécie de jogo verbal que consiste em dizer, com clareza e rapidez, versos ou frases com grande concentração de sílabas difíceis de pronunciar, ou de sílabas formadas com os mesmos sons, mas em ordem diferente. Os trava-línguas são oriundos da cultura popular, são modalidades de parlendas (rimas infantis), podendo aparecer sob a forma de prosa, versos, ou frases. Os trava-línguas recebem essa denominação devido à dificuldade que as pessoas enfrentam ao tentar pronunciá-los sem tropeços, ou, como o próprio nome diz, sem "travar a língua". Além de aperfeiçoarem a pronúncia, servem para divertir e provocar disputa entre amigos.

Exemplos de trava-línguas

O doce perguntou pro doce qual era o doce que era mais doce e o doce respondeu pro doce que o doce que era mais doce era o doce de batata-doce.

Num ninho de mafagafos tem seis mafagafinhos. Quem os desmafagafizar bom desmafagafizador será.

Eu tenho uma rosa que parece a minha rosa, mas não é a minha rosa, porque a minha rosa é rosa, mas a minha rosa é meiga

O Tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem, o Tempo respondeu ao tempo que o tempo tem tanto tempo quanto tempo, tempo tem.

Num ninho de mafagafas há 7 mafagafinhos, quando a mafagafa gafa, gafam os 7 mafagafinhos

O original não se desoriginaliza! O original não se desoriginaliza! O original não se desoriginaliza! Se desoriginalizásemos-lo original não seria!

Não confunda ornitorrinco com otorrinolaringologista, ornitorrinco com ornitologista, ornitologista com otorrinolaringologista, porque ornitorrinco é ornitorrinco, ornitologista é ornitologista, e otorrinolaringologista é otorrinolaringologista.

Há quatro quadros três e três quadros quatro. Sendo que quatro destes quadros são quadrados, um dos quadros quatro e três dos quadros três. Os três quadros que não são quadrados, são dois dos quadros quatro e um dos quadros três.

*O princípio principal do príncipe
princiava principalmente no princípio
principesco da princesa.*

*Uma aranha dentro da jarra. Nem a
jarra arranha a aranha nem a aranha
arranha a jarra.*

*Se o Arcebispo-Bispo de Constantinopla
a quisesse desconstantinoplizar,
não haveria desconstantinoplizador
que a desconstantinoplizasse
desconstantinoplizadamente*

*Perto daquele ripado está falando um
pardal pardo.*

*- Pardal pardo porque palras?
- Eu palro e palrarei porque sou o
pardal pardo palrador D'el Rei!*

*Sobre aquela serra há uma arara loura.
A arara loura falará? Fala, arara loura!*

*Um prato de trigo para um tigre, dois
pratos de trigo para dois tigres, três
pratos de trigo para três tigres, etc*

*A vida é uma sucessiva sucessão de su-
cessões que se sucedem sucessivamente,
sem suceder o sucesso...*

*Trazei três pratos de trigo para três ti-
gres tristes comerem.*

*Luzia lustrava o lustre listrado, o lustre
listrado luzia.*

*Atrás da pia tem um prato, um pinto e
um gato. Pinga a pia, para o prato, pia
o pinto e mia o gato.*

*O rei perguntou à rainha quantos reis o
reino tinha, a rainha respondeu ao rei que o
reino tinha tantos reis quanto o rei queria.*

*Fui ao mar colher cordões, vim do mar
cordões colhi.*

*O bispo de Constantinopla, é um bom
desconstantinopolitanizador. Quem
o desconstantinopolitanizar, um bom
desconstantinopolitanizador será.*

*Percebeste ou fingiste que percebeste para
que os outros percebessem que tivesses
percebido, percebeste?*

*Chupa cana chupador de cana na cama
chupa cana chuta cama cai no chão.*

*Quico quer caqui. Que caqui que o Quico
quer? O Quico quer qualquer caqui.*

Toco preto, porco fresco, corpo crespo.

*A vaca malhada foi molhada por outra vaca
molhada e malhada.*

*O rato roeu a roupa do Rei da Rússia que a
Rainha, com raiva, resolveu remendar.*

*Atrás do quadro da escola bibliotécnica
estava um papibaquígrafo.*

MAIS TRAVA-LÍNGUAS
(PARA BRINCAR E APRENDER COM AS PALAVRAS...)



**ALEMÃO BATATA,
COME QUEIJO COM BARATA**

**ZÉ CAPILÉ,
TIRA BICHO DO PÉ PRA TOMAR COM CAFÉ**



**A IARA AGARRA E AMARRA
A RARA ARARA DE ARARAQUARA**

**TRÊS PRATOS DE TRIGO
PARA TRÊS TIGRES TRISTES**



**NUM NINHO DE MAFAGAFOS,
CINCO MAFAGAFINHOS HÁ
QUEM OS DESMAFAGAFIZAR,
BOM DESMAFAGAFIZADOR SERÁ**

**ROLA BOLA, BOLA ROLA,
ROLA PEDRA, PEDRA ROLA.
FALA LOGO E NÃO ENROLA
QUE TEU PAI É DE ANGOLA**

**PAULO PEREIRA PINTO PEIXOTO
POBRE PINTOR PORTUGUÊS
PINTA PERFEITAMENTE
PORTAS PAREDE E PIAS
POR PARCO PREÇO PATRÃO**

Parlendas

As parlendas são versinhos com temática infantil que são recitados em brincadeiras de crianças. São usadas por adultos também para embalar, entreter e distrair as crianças. Possuem uma rima fácil e, por isso, são populares entre as crianças. Muitas parlendas são usadas em jogos para melhorar o relacionamento entre os participantes ou apenas por diversão. Muitas parlendas são antigas e, algumas delas, foram criadas, há décadas. Elas fazem parte do **folclore brasileiro**, pois representam uma importante tradição cultural do nosso povo.

Exemplos:

*Um, dois, feijão com arroz.
Três, quatro, feijão no prato.
Cinco, seis, chegou minha vez
Sete, oito, comer biscoito
Nove, dez, comer pastéis.*

*O macaco foi à feira
Não teve o que comprar
Comprou uma cadeira
Pra (nome da pessoa) se sentar
A cadeira esborrachou
Coitada(o) (nome da pessoa)
Foi parar no corredor.*

*Serra, serra, serrador!
Serra o papo do vovô!
Quantas tábuas já serrou?*

*Uma delas diz um número e as duas, sem
soltarem as mãos, dão um giro completo com
os braços, num movimento gracioso. Repetem
os giros até completar o número dito por uma
das crianças.*

*Tá com frio?
Toma banho no rio
Tá com calor?
Toma banho de regador*

*Chuva e Sol,
Casamento de espanhol
Sol e chuva
Casamento de viúva!*

*Fui à feira
Encontrei uma coruja
Pisei no rabo dela
Ela me chamou de cara suja*

*Rei, capitão,
soldado, ladrão.
moça bonita
Do meu coração.*

*A vovó da Mariazinha
Fez xixi na panelinha
E falou pra todo mundo
Que era caldo de galinha.*

*Quem foi a Portugal
perdeu o lugar.
Quem foi a Cotia
Perdeu a tia.
Quem foi a Pirapora
chegou agora.*

*Uma pulga na balança
Deu um pulo
E foi a França*

*Dedo Mindinho
Seu vizinho,
Maior de todos
Fura-bolos
Cata-piolhos.*

*Um elefante amola muita gente...
Dois elefantes... amola, amola muita gente...
Três elefantes... amola, amola, amola muita gente...
Quatro elefantes amola, amola, amola, amola muito mais...
(continua...)*

PARLENDAS PARA NOVAS VERSÕES (PARA CRIAR OU COMPLETAR)

LÁ EM CIMA DO PIANO
TEM UM COPO DE VENENO
QUEM BEBEU
MORREU
E O CULPADO NÃO FUI EU



VACA AMARELA
SUJOU A PANELA
QUEM FALAR PRIMEIRO
COME TUDO DELA



CHUVA E SOL,
CASAMENTO DE ESPANHOL,
SOL E CHUVA,
CASAMENTO DE VIÚVA



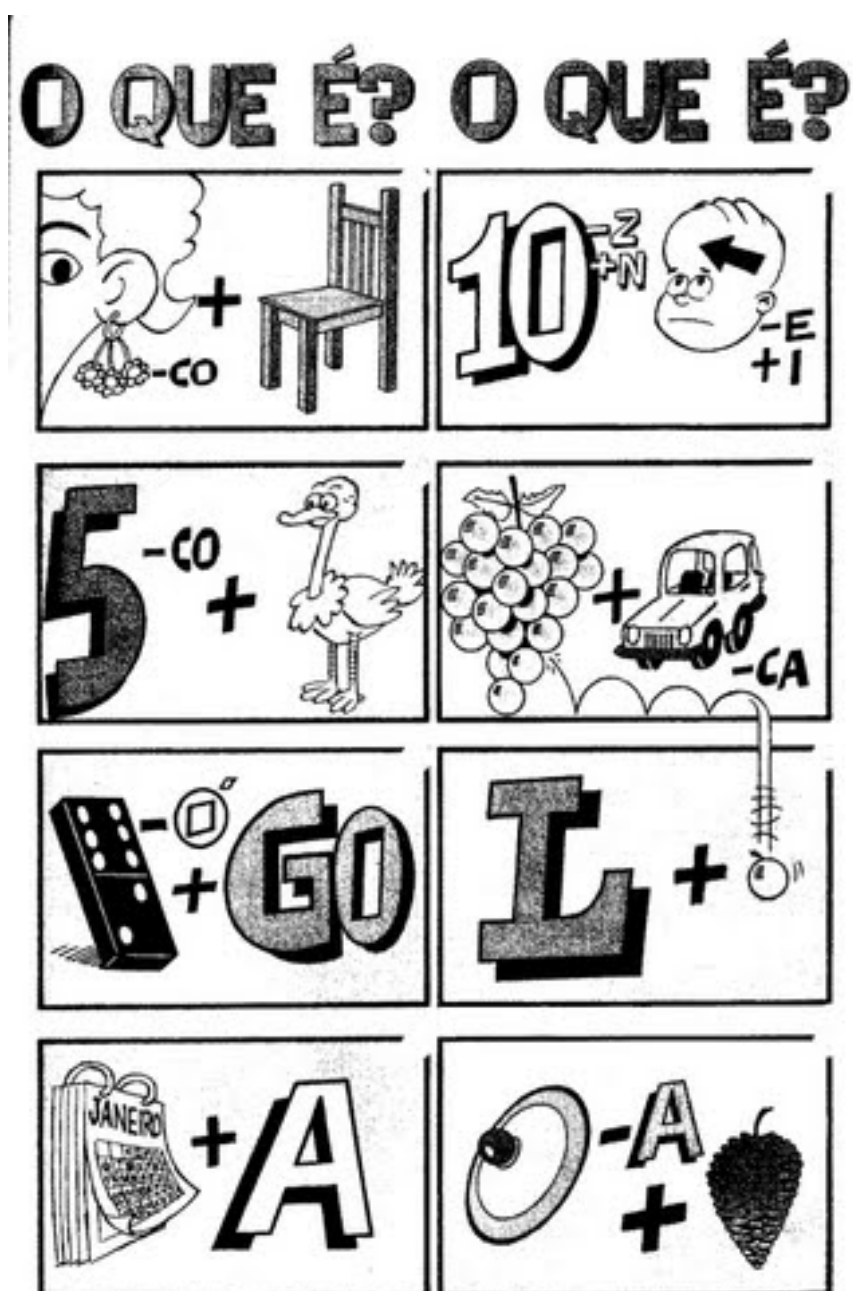
TÁ COM FRIO?
TOMA BANHO NO RIO,
TÁ COM CALOR?
TOMA BANHO NO REGADOR

CADÊ O TOUCINHO QUE ESTAVA
AQUI?

O GATO COMEU.
CADÊ O GATO?
FOI PRO MATO.
CADÊ O MATO?
O FOGO PEGOU.
CADÊ O FOGO?
A ÁGUA APAGOU.
CADÊ A ÁGUA?
O BOI BEBEU.
CADÊ O BOI?
FOI AMASSAR TRIGO.
CADÊ O TRIGO?
A GALINHA COMEU.
CADÊ A GALINHA.
FOI BOTAR OVO.
CADÊ O OVO?
O PADRE PEGOU
CADÊ O PADRE?
FOI REZAR A MISSA.
CADÊ A MISSA?
ACABOU!

CARTA ENIGMÁTICA

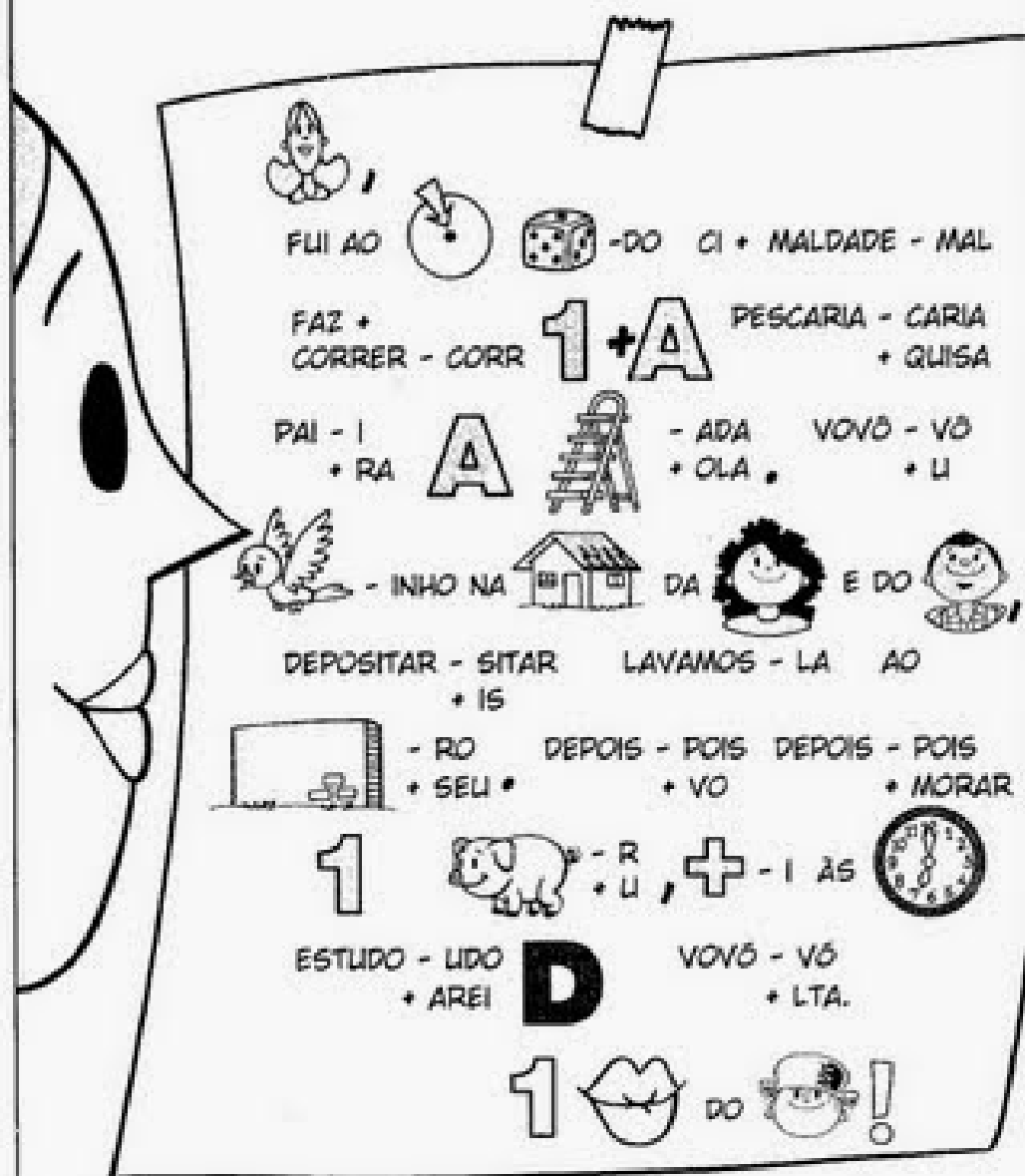
Caracterizam-se por representar um jogo de linguagem, que reúne palavras (ou parte delas) e figuras. Esta combinação compõe um enigma que, quando revelado, transforma a leitura de um texto em uma brincadeira interpretativa, entre símbolo e escrita.





RESPOSTAS: 1- BRINCADEIRA 2- DENTISTA 3- CINEMA 4- CAÇORRO 5- DOMINGO 6- LIVRO 7- MESA 8- TAMPA


BILHETE MALUQUINHO



O MALUQUINHO SAIU E DEIXOU UM BILHETINHO ENIGMÁTICO PARA SUA MÃE. VOCÊ CONSEGUE DESCOBRIR O QUE ELE ESCREVEU?




FLUI AO  -DO  CI + MALDADE - MAL





FAZ +  +  PESCARIA - CARIA
 CORRER - CORR + QUISA


PAI - I  - ADA  VOVO - VO
 + RA + OLA + U




 - INHO NA  DA  E DO 

DEPOSITAR - SITAR LAVAMOS - LA AO
 + IS

 - RO DEPOIS - POIS DEPOIS - POIS
 + SEU + VO + MORAR

  - R  - I AS 
 + U

ESTUDO - LIDO  VOVO - VO
 + AREI + LTA.


  DO  !

BELEZ! VAI AO CENTRO DA CIDADE FAZER UMA PESQUISA PARA A ESCOLA. VOU PASSAR NA CASA DA MAMÃE E DO TIO. DEPOIS VAMOS AO MUSEU. DEVO LEMBRAR UM POUQUINHO, MAS AS SETE ESTÁVAM NA VOLTAR. TÁM BELLO DO MALUQUINHO!

CARTA ENIGMÁTICA

1. Alice não consegue decifrar a carta que recebeu de sua amiga. Vamos ajudá-la, escrevendo-a no seu código?

8 -to,  -ta
+ la, + la,

 -trala + lava **3** -o + ando  -vio  -l + r,  -dro + ndo

 -ada + utal **1**  -lho + ado **Q**  -o do + a  -p + m

 -ta + i **9** -va  -l + io da  -p + m  -to + ho

 -v + m  com **6**  + s

 -po + mo **6** -s  -ijo  -la  -do

 + s,  -la + nha aqui em  as +  **1**

 + ra vo + **C** !

História maluca

Para trabalhar com a história maluca há mais de um modo de realizar:

1º. Solicita-se dos participantes que escrevam uma palavra em segredo e esta palavra vai sendo colocada em um recipiente, depois sorteia algumas palavras, retirando-as do recipiente e com elas, todos devem elaborar um texto coletivo de forma criativa.

2º. Colocam-se vários objetos em uma caixa, objetos bem diferentes, no momento da escrita, chama alguns participantes (exemplo cinco), cada um retira um objeto de dentro da caixa, em seguida, cada um fala do objeto que retirou e depois disso, todos elaboram um texto coletivo inserindo os objetos na história, pela ordem de retirada da caixa.

3º. Recorta gravuras de revistas (gravuras grandes, de preferência). Cola-as em papel sulfite (uma gravura em cada folha de papel). Umas vinte gravuras são suficientes. Coloca-as numa caixa (tipo caixa de camisa encapada). Na caixa escreve: caixa surpresa. Na hora da atividade, convida cinco participantes, cada um escolherá uma gravura. Em seguida cada participante apresenta a gravura para a turma e diz o motivo que o levou a escolher aquela gravura. A seguir todos elaboram um texto coletivo, ou ainda, divide-se a turma em dois grupos e cada um elabora um texto coletivo, um grupo inicia o texto começando pela primeira gravura e o outro grupo pela última gravura.

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=25700>

<http://www.soportugues.com.br/secoes/trava/>

<http://construindonasalamultiespecial.blogspot.com.br/2013/05/trabalho-com-parlendas-e-trava-linguas.html>

<http://www.suapesquisa.com/folclorebrasileiro/parlendas.htm>

Anexo 2

ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Aliny Lamoglia
Mara Monteiro da Cruz

A constatação de que pessoas com deficiência intelectual são capazes de aprender é bastante recente. A história nos revela que a Educação Especial constitui-se, inicialmente, a partir de um modelo médico ou clínico. Acreditava-se que a deficiência inspirava, primordialmente, cuidados médicos e terapêuticos e à escolaridade era reservada uma pequena fração do tempo do aluno (GLAT, 2007).

Na área da alfabetização, eram utilizados métodos tradicionais de ensino, cuja base eram os exercícios de “prontidão” – atividades voltadas para desenvolver habilidades percepto-motoras que funcionavam como pré-requisitos para o processo de alfabetização propriamente dito. Esta etapa quase nunca era superada pelos alunos com deficiência intelectual, que costumam ter associadas ao quadro de déficit cognitivo dificuldades no desenvolvimento psicomotor. Tudo isto resultava, quase invariavelmente, em falta de motivação e fracasso escolar. Fortalecia-se, assim, a crença de que estes alunos não tinham capacidade para ler e escrever. E difundia-se a ideia de que aprender a escrever dependia mais de uma capacidade motora do que da aquisição do que Vygotsky (1993) denominou de uma função mental superior, a representação mental ou o uso de signos. A alfabetização depende de um processo sistemático de ensino formal, diferente do desenvolvimento da linguagem oral, que acontece naturalmente a partir da interação da criança com pessoas que falam, desde que ela seja capaz de ouvi-las. É importante ressaltar, no entanto, que, para a criança aprender a falar, não é suficiente que ela apenas repita o que ouviu.

Quem observa uma criança pequena dizer “eu *fazi* aniversário”, conclui que ela, através de associações, elaborou sua fala, flexionando um verbo irregular de acordo com as regras dos verbos regulares.

Da mesma forma, para aprender a ler e escrever, não é suficiente fazer cópias ou aprender os nomes das letras para, em seguida, combiná-las, pois a linguagem escrita se constitui na modalidade gráfica de um sistema abstrato de regras linguísticas e não, simplesmente, em um código. Esta premissa deve direcionar o planejamento do professor alfabetizador, pois um código pode ser ensinado facilmente, a escrita exige o

domínio do uso das ferramentas linguísticas, ou seja, das palavras, em sua modalidade oral, para só depois “passar para o papel”. Não é por acaso, portanto, que as crianças devem aprender a ler e a escrever por volta dos seis ou sete anos de idade, quando já são usuárias competentes de uma língua na modalidade oral.

Algumas crianças com desenvolvimento típico podem causar a impressão de terem aprendido sozinhas a ler e escrever.

Isto, porém, pode ser consequência de dois fatores:

1. Crianças que crescem em áreas urbanas estão em contato todo o tempo com um contexto grafo-linguístico, isto é, escritos, objetos culturais, apelos gráficos de todas as formas (como propagandas, *outdoors*, letreiros, televisão) e, se possuem inteligência normal ou acima da média, deduzem a organização e a lógica com que estes signos se ordenam.

2. O processo de letramento é, muitas vezes, silencioso. Só quando nos aproximamos verdadeiramente de uma criança em meio ao seu processo de busca dos signos para compor a sua escrita é que podemos perceber que este trajeto está ancorado nos sons que as letras produzem.

Para a grande maioria dos adultos, que acompanham apenas superficialmente esse processo, é como se em uma semana a criança não fosse capaz de ler ou escrever e, na semana seguinte, “magicamente”, esse fenômeno se instaurasse, dando a falsa impressão de que ocorreu *de dentro para fora*.

Pode-se dizer que algo parecido ocorreu com os estudos sobre o desenvolvimento da fala da criança à época que Vygotsky (1939/1989) realizava os seus experimentos sobre a formação de conceitos. Em uma de suas críticas à teoria de Piaget, talvez a mais contundente delas, afirma que o estudo sobre o pensamento verbal se manteve “quase inacessível à experiência” (p.113) pois apenas os aspectos visíveis à experimentação eram considerados.

Vygotsky (1989) defende a ideia da aprendizagem da língua como um fenômeno social e cultural, afirmando que sua aquisição ocorre na interação entre a criança e o meio. Ele salienta que a influência do meio é tão significativa que pode acelerar ou retardar o desenvolvimento da linguagem. Se isto é verdade, tal como acreditamos, também a modalidade escrita da língua está submetida a este funcionamento social.

As crianças com deficiência intelectual, porém, possuem estruturas cognitivas cujo desenvolvimento é prejudicado pelas limitações estruturais de natureza orgânica, além dos déficits motores e sensoriais, que frequentemente estão associados e dificultam a interação do sujeito com o meio.

Além desta “viscosidade genética”, ou dificuldade de desprender-se das etapas vivenciadas anteriormente, verifica-se, também, segundo Piaget (*apud* INHELDER, 1971), que as pessoas com deficiência intelectual são capazes de pensar em um nível concreto, ou seja, seu pensamento operatório está subordinado à presença do objeto. Segundo Inhelder (1971), os sujeitos com deficiência intelectual necessitam da presença dos objetos para apreendê-los e quando isto não é possível ou se está diante de um conteúdo eminentemente linguístico – como exemplos simples do que chamamos “eminentemente linguístico”, podemos citar as regras de polidez ou o entendimento das dimensões temporais, ou ainda a palavra “ali”, entre tantos outros –, esta apreensão de significado simplesmente não ocorre.

Esta discussão levou Vygotsky (1989) a problematizar as teorias que estabeleceram que as crianças com déficit intelectual não são capazes de ter pensamento abstrato. Diz o autor: “a pedagogia da escola especial tirou a conclusão, aparentemente correta, de que todo o ensino dessas crianças deveria basear-se no uso de métodos concretos do tipo “observar-e-fazer” (p.116). Este sistema de ensino, porém, eliminaria tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato e isto não ajudaria as crianças a superarem o pensamento concreto. Em suas próprias palavras:

Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento (op. cit., p. 116).

A abordagem de Vygotsky é coerente com a sua teoria interacionista do desenvolvimento. Cabe salientar, porém, que o contexto de interação, a escola, no caso, não pode modificar uma condição orgânica como a da deficiência mental. Em muitos casos de deficiência mental grave, por mais que haja um contexto que, como diz Vygotsky, “empurre” a criança na direção de uma aprendizagem que exige uma forma abstrata de pensamento, esta não ocorrerá. Se ocorrer, o diagnóstico bem como o grau da deficiência mental conferida à criança deverão ser revistos.

Luria e Yudovich (1985) relatam que os estudos de psicólogos soviéticos relacionam intimamente o desenvolvimento mental com a aprendizagem da língua. Segundo os autores, no caso da criança com deficiência intelectual, os processos da atividade nervosa superior e sua fala encontram-se prejudicados, impossibilitando a participação da língua na formação de novas conexões.

Assim, as novas conexões “se fazem sem a necessária participação da função abstrativa e generalizadora da linguagem” (p.14). Esta formulação dos autores é de

extrema importância, já que, como sugerido anteriormente, a própria fala das crianças com deficiência mental se encontra prejudicada e desta depende a aprendizagem da língua escrita.

O atraso no desenvolvimento da linguagem verbal (língua), por sua vez, característico de crianças com deficiência intelectual, acarreta déficit nas suas interações com as outras pessoas e com o meio. Este déficit diminui as possibilidades de aprendizagem das formas, conteúdos e usos linguísticos de sua comunidade, gerando problemas de interação e todas as consequências daí advindas.

Segundo Peña-Casanova (1997), essas crianças, não raramente, apresentam também dificuldades em relacionar conceitos e fazer associações, que são prejudicadas pela pouca habilidade conceitual, assim como os processos de generalização. A memória também pode estar afetada, devido à dificuldade em codificar o que é apreendido pela atividade sensorial. A ação exploratória do ambiente torna-se reduzida ou estereotipada, afetando o desenvolvimento das funções intelectivas em geral. Considerando como aprende este educando e tendo em vista que a linguagem escrita é um sistema simbólico e arbitrário, será possível compreender suas necessidades educacionais especiais, além de selecionar métodos e recursos mais adequados para favorecer sua educação:

Os portadores de deficiência precisam ser considerados a partir de suas potencialidades de aprendizagem. Sobre esse aspecto é facilmente compreensível que a escola não tenha de consertar o defeito, valorizando as habilidades que o deficiente não possui, mas, ao contrário, trabalhar sua potencialidade, com vistas ao seu desenvolvimento (Carneiro, 1997, p. 33).

Para que seja possível trabalhar a leitura e a escrita de forma significativa para estes estudantes, é fundamental que ambas assumam os seus papéis de *objetos culturais* (em suas funções de registro, memória, informação etc.) e de *técnica* (possibilidade de expressar um pensamento através da modalidade escrita da língua). Para que seja favorecido o processo de desenvolvimento da escrita destes alunos, além de estimular o desenvolvimento da consciência fonológica, é preciso adotar uma abordagem contextualizada da leitura e da escrita. Práticas que reproduzem conteúdos descontextualizados como aqueles apresentados em *cartilhas* - com hierarquização de dificuldades, isto é, trazem frases que excluem as complexidades da Língua Portuguesa, como “Vovô viu a uva”, “O boi baba no boné” ou “A vaca é boa” - que reduzem a escrita a códigos que devem ser memorizados.

Vygotsky (1935/1989), muito antes dos estudos sobre consciência fonológica que atualmente apresentam as evidências do processo pelo qual a criança passa ao

aprender a ler e escrever (e que esperamos que em breve influencie cada vez mais profissionais da área da alfabetização), já anunciava:

(...) a ação de escrever exige também da parte da criança uma ação de análise deliberada. Quando fala, ela tem uma consciência muito imperfeita dos sons que pronuncia e não tem consciência das operações mentais que executa. Quando escreve, ela tem de tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem de dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que têm de ser memorizados e estudados de antemão.

Atualmente, ainda há casos de alunos adolescentes e adultos, cujo diagnóstico de deficiência intelectual é usado como justificativa para a insistência em tentativas de alfabetização. Em alguns casos a idade cronológica é o único critério para a desvinculação destes alunos da escola. Veicula-se a ideia de que pessoas com deficiência mental são capazes de aprender o que outras pessoas aprendem, só que em um tempo maior. Ora, se é necessário um tempo maior para que alguém aprenda o que no curso normal do desenvolvimento uma criança aprende aos seis ou sete anos de idade é porque a aprendizagem não se dá da mesma forma.

Temos, então, por dedução, a definição de deficiência mental.

Diante disso, cabe à escola repensar a sua prática e propor ensinar ao aluno com deficiência mental algo que ele seja capaz de aprender.

Cabe também refletir se tais alunos foram avaliados, não somente com a intenção de medir seus déficits, mas também de forma processual, a fim de se descobrir potencialidades.

A deficiência não deve ser considerada um estigma capaz de anular o papel emancipador da educação, bem como manter o aluno na escola até determinada idade não pode ser chamado de escolaridade básica. É preciso refletir sobre o real significado da palavra educação, não resumindo-a à aprendizagem da leitura e da escrita, o que impede a descoberta e a valorização de outras habilidades que o sujeito com deficiência intelectual possa ter.

Há algumas décadas, as escolas públicas regulares que atendem alunos com necessidades educacionais especiais têm oferecido o serviço denominado “Sala de Recursos”. Fundamentada pelos princípios do processo de integração, que visa estabelecer condições que facilitem a participação da pessoa com deficiência na sociedade, a sala de recursos configura-se como:

uma alternativa de atendimento a educandos portadores de Necessidades Educativas Especiais (NEE) que frequentam a classe regular e recebem atendimento complementar em local especial, com professor especializado, material e recursos pedagógicos adequados (MEC/SEESP, 1994).

Os programas de sala de recursos costumam considerar a classificação dos alunos segundo o tipo de deficiência que possuem, e têm por objetivo “preparar” o educando para a integração no ensino regular, acompanhando e favorecendo seu desenvolvimento a fim de que esteja apto a participar, na instituição escolar, da modalidade de atendimento mais integrativa possível, tendo em vista suas potencialidades e limitações. Neste sentido, segundo Ainscow (2002), o sistema educativo se mantém inalterado em suas linhas gerais.

A perspectiva de uma escola inclusiva, porém, se propõe a acolher a todos, o que só é possível se considerarmos que todos e quaisquer educandos são diferentes em suas necessidades, interesses, ritmos e estilos de aprendizagem. Nossa prática, como psicopedagogas que somos, sugere que são as barreiras atitudinais as mais difíceis de serem ultrapassadas em uma sociedade excludente que se quer inclusiva.

No Brasil, em 2001, foi instituída a Resolução CNE/CEB nº 2, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Este documento, em consonância com a Declaração de Salamanca, recomenda que os sistemas de ensino assegurem aos alunos com necessidades educacionais especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades, além de professores capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns.

Esta Resolução, em seu artigo 8, item III, ressalta que as escolas da rede regular de ensino devem se organizar para atender, em classes comuns, os alunos com necessidades educacionais especiais, prevendo e provendo, na organização destas classes,

flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001).

Este dispositivo legal, em seu artigo primeiro, parágrafo único, também assegura, aos alunos com necessidades educacionais especiais, “serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado” (*id. ibid.*). É a escola, portanto, que se deve adaptar aos alunos com NEE e não o contrário.

Para que sejam disponibilizados serviços e efetuadas adaptações curriculares necessárias para favorecer a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, é

imprescindível evitar a homogeneização (mesmo no contexto das NEE, pois não há duas crianças surdas iguais ou duas crianças com paralisia cerebral que apresentem exatamente as mesmas características).

Não há como negar a deficiência, uma vez que desconsiderá-la seria uma forma de ignorar o próprio indivíduo. Em contrapartida, alerta Castoriadis (1987), “não se pode tirar o homem daquilo que o fez tal como ele é, nem daquilo que, tal como ele é, ele faz. Mas não se pode tampouco reduzi-lo a isto” (p. 52).

Em outras palavras, não podemos reduzir uma criança à sua necessidade educacional especial, tampouco podemos fingir que a deficiência não existe e tratar a criança como *uma a mais*.

Na Resolução CNE/CEB nº2/2001, são considerados educandos com necessidades educacionais especiais aqueles que, durante o processo educacional, apresentarem:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
 - II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
 - III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.
- (BRASIL, 2001.).

Observa-se que esse grupo é constituído por uma gama ampla de indivíduos e a dificuldade no processo de aprendizagem é relacionada a questões exclusivamente do educando, sejam elas orgânicas ou não. Como consequência, o número de alunos categorizados como deficientes mentais foi ampliado enormemente, abrangendo todos aqueles que não demonstram bom aproveitamento escolar e com dificuldades de seguir as normas disciplinares da escola (SEESP/SEED/MEC, 2007, p.16).

Neste contexto, a educação inclusiva deve ser uma meta, a fim de favorecer a aprendizagem de todos os alunos: Ao invés de adaptar e individualizar/ diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças (op. cit, p.17).

A representação distorcida do *aluno ideal* prejudica a visão do professor sobre o processo de aprendizagem do aluno com qualquer tipo de diferença, considerando mesmo aqueles alunos com diferenças mínimas como se possuísem severas dificuldades.

A particularidade de um aluno pode implicar apenas uma forma peculiar de aprender, cujas limitações não podem ser avaliadas antes de se oferecer efetivas oportunidades de aprender com o outro, ampliando suas possibilidades de interação.

Apesar de existirem alunos que apresentam quadros complexos de deficiência que prejudicam seriamente seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, para o educador a questão “quem é este aluno?” deveria direcionar sempre a sua prática, com o objetivo de buscar a melhor forma de usufruir do espaço escolar para ensinar efetivamente algo que pode não ser ler e escrever.

Sabemos que isto implicaria em uma mudança de paradigma sobre educação formal e uma nova concepção de escola. Sabemos, também, porém, como nos diz Paulo Freire, que “Mudar é tão difícil quanto possível”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. CNE/CEB. Resolução nº 2, de 11/09/2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

CASTORIADIS, Cornélius. **As Encruzilhadas do labirinto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, vol. I., 1987.

CARNEIRO, R. **Sobre a integração de alunos portadores de deficiência no ensino regular**. In: **Revista Integração**. Secretaria de Educação especial do MEC, 1997.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GOODMAN, K. S. **O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento**. In: Ferreiro, E.; Palacio, M. G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 11-22.



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EDUCACIONAL**

INHELDER, B. *El diagnostico del razonamiento en los débiles mentales*. Barcelona: Editorial Nova Terra, 1971.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PEÑA-CASANOVA, J. **Manual de fonoaudiologia**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.