

DEFICIENTE INTELECTUAL: A INCLUSÃO E OS DESAFIOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO

DOI 10.5281/zenodo.7682612

Daiane Cristina de Souza Ozan¹
Luciana Ferreira Leal²
Mirella Medeiros Monteiro Marta³

RESUMO

Estimulando uma conexão entre saúde e educação, o presente trabalho investiga os desafios da alfabetização e da inclusão dos deficientes intelectuais no âmbito escolar. Vale lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 garante o acesso e a permanência desses alunos em classes de ensino regular. Tendo como pressuposto que as crianças deficientes intelectuais passam pelo mesmo processo de alfabetização das crianças consideradas típicas (normais), elas devem ser alfabetizadas em sala de ensino regular, desde que suas condições permitam. Mesmo com leis, no entanto, a inclusão das crianças com deficiência parece não ocorrer plenamente, tanto que nem todos que são inclusos se alfabetizam. Para atingir os objetivos desta pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico da deficiência intelectual, considerando os aspectos históricos da inclusão, a deficiência intelectual e seu processo inclusivo, a alfabetização, a adequação curricular e as dificuldades que o deficiente intelectual encontra nos anos iniciais. Sugere-se, em conclusão, que a falta de recursos, que a ausência da adaptação curricular e que o despreparo dos professores para a inclusão da criança deficiente intelectual na rede regular de ensino são os maiores entraves para a inclusão dos alunos deficientes intelectuais no ambiente escolar.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Educação. Saúde. Alfabetização. Inclusão.

ABSTRACT

Stimulating a connection between health and education, this work investigates the challenges of literacy and the inclusion of intellectually disabled people in the school environment. It is worth remembering that the Law of Guidelines and Bases 9.394/96 guarantees the access and permanence of these students in regular education classes. Assuming that intellectually disabled

¹ Graduada em Pedagogia pelas Faculdade Faccat e especialista em Educação Especial e Inclusiva: Deficiência Intelectual pelas Faculdades Faccat – Tupã-SP.

² Graduada, Mestre, Doutora e Pós-Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. Professora do Curso de Letras da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Paranavaí-PR.

³ Graduada em Medicina pela Universidade Federal de Alagoas. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologias e Atenção à Saúde pela Universidade Federal de São Paulo/ Escola Paulista de Medicina - UNIFESP / EPM. Título de especialista em hepatologia pela Sociedade Brasileira de Hepatologia.

children go through the same literacy process as typical (normal) children, they should be literate in a regular classroom, as long as their conditions allow it. Even with laws, however, the inclusion of children with disabilities does not seem to occur fully, so much so that not everyone who is included becomes literate. To achieve the objectives of this research, a bibliographical survey of intellectual disability was carried out, considering the historical aspects of inclusion, intellectual disability and its inclusive process, literacy, curriculum adequacy and the difficulties that the intellectually disabled person encounters in the early years. It is suggested, in conclusion, that the lack of resources, that the absence of curricular adaptation and that the unpreparedness of teachers for the inclusion of intellectually disabled children in the regular teaching network are the greatest obstacles to the inclusion of intellectually disabled students in the environment school.

Keywords: Intellectual disability. Education. Health. Literacy. Inclusion.

1. Considerações Iniciais

Diga-se, desde já, que este artigo apresenta como objetivo geral investigar a inclusão e alguns dos desafios encontrados pelos deficientes intelectuais nos anos iniciais do ensino.

A escrita e a leitura são práticas sociais e ambas são metas da escola, embora difíceis de alcançar. Ler vai além de decodificar o sistema alfabético; é compreender o texto, entender o que está escrito, dialogar com as palavras e com o autor. Assim escrever significa muito mais do que juntar as letras; é descobrir o sistema alfabético e compreender como funciona. Assim, a educação tem a responsabilidade de estruturar bases para a formação de alunos autônomos e críticos.

Vale ressaltar que dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2010 demonstram uma porcentagem de 23,9% da população brasileira com algum tipo de deficiência, resultando em 1,4% deficientes intelectuais. Em décadas anteriores, nas escolas de 1º e 2º ciclo, era impossível discutir a possibilidade de educar alunos deficientes dentro da mesma sala de aula com os demais alunos, considerados típicos; mas, nas duas últimas décadas, o tema inclusão é um assunto que vem crescendo no âmbito educacional.

A educação especial no Brasil vem sendo estudada e modificada ao longo dos anos e estudos recentes demonstram a importância dos deficientes serem alfabetizados com os alunos considerados típicos.

Em relação ao termo deficiente intelectual, a expressão passou por diversas transformações, desde retardo mental, deficiente mental, pessoa com necessidades educacional especial. No entanto, a última atualização realizada pela Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD) caracteriza como deficiente intelectual.

Cumprir acentuar que a deficiência intelectual consiste na limitação do funcionamento tanto intelectual quanto adaptativo e social dos seres humanos. Contudo, o processo de ensino aprendizagem nessa condição ocorre da mesma maneira que se verifica com os alunos considerados típicos, porém em tempos diferentes.

A deficiência intelectual aparece antes dos 18 anos de idade, não tem cura e sim prevenções antes e durante a gravidez. Ela pode ser classificada em níveis leve, moderado, severo e profundo. É necessária uma equipe multidisciplinar para diagnosticar o aluno antes de qualquer decisão. O aluno precisa ser aceito na escola, incluso nas atividades e atendido por profissionais especializados.

Por conta disso, iniciou-se este artigo com a seguinte hipótese: os deficientes intelectuais precisam de inclusão, mas não estão sendo adequadamente inclusos na rede de ensino regular. Há, com efeito, a falta de adaptação de atividades para eles e um dos principais fatores que os prejudicam é a falta de docentes preparados para atendê-los.

Sendo assim, elaborou-se o primeiro capítulo do artigo, que apresenta pesquisa sobre a deficiência intelectual, em termos de nomenclatura, dados sobre a deficiência, histórico, diagnóstico, causas e possíveis tratamentos. Por conta disso, levantaram-se os aspectos históricos e legais da inclusão no Brasil e, por fim, a deficiência intelectual e o seu processo inclusivo foram examinados.

Para atingir o objetivo da pesquisa e confirmar ou não a hipótese das dificuldades encontradas pela criança deficiente intelectual, houve a necessidade de estudar, no segundo capítulo, a aprendizagem da criança deficiente intelectual, a adequação e flexibilização curricular para seu atendimento. Para concluir, analisaram-se os desafios e dificuldade para a inclusão da criança com deficiência intelectual na escola, o binômio a ser superado por toda a sociedade.

1.DIFICULDADES ENFRENTADAS NO PROCESSO INCLUSIVO DA DEFICIÊNCIA

1.1 Deficiência intelectual e inclusão: considerações iniciais

Deficiência é um termo que abrange vários significados, dentre os quais se destacam falhas, imperfeições, algo que não é completo. Confirma Tédde (2012, p. 19) que “Deficiência

vem da palavra *deficientia* do latim e sugere algo que possua falhas, imperfeições, não é completo. É o termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica”.

Para chegar às leis e aos pequenos avanços de hoje, vários deficientes foram punidos e prejudicados, pois muitos acreditavam na incapacidade dos mesmos.

Mas, atualmente, a inclusão de deficientes é um tema bastante polêmico e discutido tanto na sociedade quanto na área da educação. A inclusão provoca uma preocupação nos professores, principalmente naqueles que não possuem formação adequada para recebê-los e atendê-los conforme a necessidade de cada um. Ressaltando que o processo ainda se encontra em construção nas escolas de ensino regular.

Há vários trabalhos, leis, apostilas do MEC, manuais e pesquisas que relatam as características, os tratamentos e as causas das deficiências, sendo elas a deficiência visual, deficiência física, deficiência auditiva e a deficiência intelectual.

Antigamente, a deficiência intelectual era tratada como um retardo mental/deficiência mental. Mas, assim como as outras deficiências, ela vem sendo estudada por equipes multidisciplinares por causa da preocupação em entender e defini-la.

A Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD) foi criada em 1876 com o intuito de estudar para compreender a Deficiência Intelectual e por meio dela vários manuais foram publicados acerca do tema. Decorrente de estudos, em 2010, a Associação publicou o termo melhor a ser utilizada, em que manteve a definição da deficiência e passou a ser chamada como Deficiência Intelectual.

Segundo Millan, Spinazola e Orlando (2015, p. 76), as características da deficiência intelectual se resumem em prejuízos nas funções intelectuais, funções que envolvem raciocínio, pensamento, abstrato, experiência, compreensão da prática, solução de problemas e outros. Eles acrescentam que há também um déficit no funcionamento adaptativo que envolve três domínios: conceitual, social e prático. O domínio conceitual é relacionado com leitura, escrita e matemática, sendo que o domínio social envolve comunicação, percepção de pensamentos e sentimentos; o domínio prático é o aprendizado, cuidados pessoais, organização de tarefas, etc. Ou seja, a deficiência intelectual é a limitação do funcionamento tanto intelectual, quanto adaptativo e social.

A deficiência intelectual pode ser classificada em níveis, sendo assim o nível leve, moderado, severo e profundo. Portanto, é com base em atividades e testes que podemos definir o apoio/suporte que o deficiente intelectual necessita.

Foi por meio dos estudos que em 1992 foi publicada a primeira definição sobre a deficiência como condição que pode ser melhorada por meio de suportes. “A definição de 1992 foi a primeira a ver a deficiência intelectual como condição que pode ser melhorada com prestação de suporte e não como deficiência estática ao longo da vida” (BRASIL, 2006, p.56).

Foram definidos então quatro níveis de suportes/apoio:

- Apoio intermitente: é oferecido de acordo com as características e as necessidades da pessoa;
- Apoio limitado: o tempo é limitado, pois se caracteriza na consistência do tempo;
- Apoio amplo: diário, tempo ilimitado e caracterizado como apoio regular;
- Apoio permanente: alta intensidade, ou seja, caracterizado pelo oferecimento nos ambientes onde o indivíduo vive.

Vale ressaltar que o indivíduo com deficiência intelectual tem o seu funcionamento cognitivo abaixo da média, resultando nas limitações. Com essa percepção, fica declarada a dificuldade do aluno em uma sala de ensino regular e não oferecer o atendimento especializado pode acarretar prejuízos para o mesmo.

A deficiência intelectual costuma aparecer antes dos 18 anos; para ela, não há cura e sim prevenções, que podem ser de três tipos:

- Prevenção primária, caracterizada como o uso do álcool e drogas durante a gravidez.
- Prevenção secundária que resulta no período da dieta, se o indivíduo nascer com fenilcetonúria (FCU) e possuir anormalidade genética associada.
- Prevenção terciária que define o nascimento do bebê.

BRASIL (2012, p. 67) confirma que a deficiência intelectual é um conjunto de síndromes das mais variadas, em que as partes que elas têm em comum são os déficits intelectuais e suas bases etiopatogênicas são extremamente complexas.

As síndromes são denominadas como Síndrome de Down, Síndrome do X Frágil, Síndrome do Álcool Fetal, Síndrome Cornélia de Lang, Síndrome Prader-Willi, Síndrome de Angelman, Esclerose Tuberosa e outras.

Há vários tipos de causas que ocasionam a deficiência intelectual e na maioria das vezes são desconhecidas pela medicina. Alguns estudos mostram que uns dos fatores de risco para o nascimento de um deficiente intelectual concentram-se a maior parte nos pré-natais, com uma taxa de 55%.

Com 10 % de probabilidade de ser um deficiente intelectual no período dos perinatais é por causa da prematuridade, falta de acesso aos cuidados do parto, lesão no nascimento, abandono da criança, etc.

As causas pós-natais tem a menor taxa, 5% somente. Resume-se no prejuízo cognitivo dos pais, desnutrição, meningite, encefalite, medidas de segurança inadequada, doença crônica e outros fatores.

Embora a deficiência intelectual não tenha cura, há prevenções que as famílias podem realizar para não causá-la, sendo assim possível evitar com conhecimento sobre o assunto e atendimentos médicos para o aconselhamento.

A grande maioria das causas de deficiência intelectual não tem cura disponível, porém a definição da causa frequentemente ajuda a família a compreender o prognóstico e a estimar o risco de recorrência. A este respeito, um diagnóstico preciso é inestimável para o aconselhamento genético do paciente e da sua família, pois às vezes é possível antecipar futuros problemas médicos (BRASIL, 2012, p. 81).

Em relação à inclusão, os estudos mostram que outros tipos de deficiência na escola comum não requer tanta atenção como a deficiência intelectual pelo fato dos indivíduos terem o cognitivo preservado.

A deficiência mental coloca em xeque a função primordial da escola comum que é a produção do conhecimento, pois o aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola. Na verdade, não corresponder ao esperado pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de atingir esse ideal, de forma tácita. Eles não permitem que a escola dissimule essa verdade. As outras deficiências não abalam tanto a escola comum, pois não tocam no cerne e no motivo da sua urgente transformação: entender a produção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual (BRASIL, 2006, p. 12).

As leis amparam os deficientes na rede de ensino regular e oferecem métodos, técnicas e instrumentos especializados. Ressaltando que a educação é um direito de todos, sendo deficiente ou não.

Segundo Shirahige, Pereira e Silva (2007, p. 03), a inclusão de deficientes intelectuais requer uma mudança radical no âmbito escolar. Para evoluir no processo de ensino e aprendizagem, é necessária uma modificação em relação à visão de mundo, uma revisão dos

valores, aceitação das diferenças e adequações nas práticas de ensino. É evidente que a inclusão e o processo de aprendizagem dos D.I. são muito mais complexos do que outras deficiências.

1.2 Aspectos históricos e legais inclusão escolar

As pessoas com deficiências eram excluídas da sociedade em geral. Os motivos de exclusão são vários; o mais comum é que muitos acreditavam que um deficiente era punição de Deus. Com o passar dos anos, a inclusão passou a ser tema de educação, na qual, até então, era um assunto impossível de ser discutido, pois crianças deficientes eram consideradas como incapazes de se alfabetizar, sendo assim, excluídas da educação.

Vale ressaltar que os alunos com necessidades educacionais especiais, ao serem educados com os demais alunos, apropriam-se da oportunidade de se preparar para a vida na sociedade e aprendem atuar e agir no mundo.

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os conseqüentes resultados de melhoria da paz social. (STAINBACK, 1999, p. 21).

Segundo Parolin (2006, p.109), as ações pioneiras da inclusão dos deficientes no âmbito educacional ocorreram em três lugares, na Europa, América do Norte e no Brasi, com a criação das primeiras classes especiais, as quais eram ministradas em instituições isoladas e particulares.

A maioria dessas instituições funcionava como asilos. A esse propósito, Stainback (1999, p. 37) salienta: “[...] o fato de as escolas de treinamento para pessoas com deficiência serem organizadas como asilos, com uma estrutura militar, condenava-as a locais em que eram mais controladas do que ensinadas”.

No fim da década de 1950, as classes especiais que foram abertas na Europa possibilitaram a discussão de incluir alunos deficientes na escola de educação regular. Com efeito, há “dados históricos de que somente no final do século XIX houve a fundação das primeiras classes especiais na Europa, havendo, assim, o nascimento de um espaço muito importante na escola para aqueles que fugiam do padrão de normalidade”. (PAROLIN, 2006, p. 106).

A educação especial no Brasil não foi diferente, uma vez que as aulas para os deficientes ocorreram em instituições. Em 1854, foi fundado no Rio de Janeiro o primeiro instituto por D. Pedro II, chamado de Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que, em 1890, passou a ser chamado como Instituto Benjamin Constant (IBC). Em seguida, ainda no Rio de Janeiro, foi fundado, em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos – Mudos, mais tarde conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (Inês); e, não esquecendo dos deficientes mentais, o monarca fundou em 1874 o Hospital Estadual de Salvador, que auxiliou os deficientes mentais e proporcionou-lhes assistência. Em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, especializado em atender pessoas com deficiência mental. No decorrer dos anos, houve o atendimento educacional especializado para pessoas com superdotação. No ano de 1954, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Somente em 1961 que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) implanta a lei nº 4.024/61, que assegura a educação para todas as pessoas com necessidades especiais no sistema geral de ensino. Em 1971, a lei 5.692/71 altera a lei 4.024/61, reforçando que os alunos especiais devem ser ensinados em classes e escolas especiais. O Ministério da Educação (MEC) cria em 1973 o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, mas ainda não efetiva o direito a educação em escola regular.

Somente a Constituição Federal de 1988 estabelece como objetivo a educação como direito de todos, sem preconceito de raça, cor, sexo, idade e quaisquer outras discriminações.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). (DUTRA, 2008, p. 7).

Os documentos como Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) foram marcos muito importantes na história da educação especial, pois auxiliaram no compromisso do Estado com a educação como direito a todos. Documentos que reconhecem que as pessoas com necessidades educacionais especiais podem e devem ser ensinados junto com os considerados típicos:

[...] os delegados da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando 92 governos e 25 organizações internacionais, reunidos nesta cidade de Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos pela presente Declaração, nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2006, p. 15).

A partir de então, em 1996, a LDB fundamentou a lei nº 9.394/96, em que o sistema de ensino regular deve assegurar o ensino a todas as pessoas, assegurando também os métodos e recursos a serem utilizados.

Em seguida, a Língua Brasileira de Sinais foi introduzida como Lei nº 10.436/02 determinando sua difusão como disciplina obrigatória no curso de pedagogia e o Braille assegurado pela Portaria nº 2.678/02, que aprova sua recomendação, uso e difusão em todo território nacional.

Em 2003, o Ministério da Educação criou o Programa Educação Inclusiva, em que participam 162 municípios – polo, o programa capacita professores e gestores para receber os alunos especiais, transformando os sistemas de ensino para serem sistemas inclusivos, assim oferecem qualidade de ensino para seus alunos com deficiência.

A história da educação especial no Brasil, como no mundo, não para em 1996 com a lei atual, mas segue por um bom tempo. A Secretaria de Educação Especial (2008) afirma que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter direito à educação regular como todas as outras crianças.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. (DUTRA, 2008, p. 9).

Analisando a atual Lei 9.394/96, ressalta-se que ela assegura o ensino gratuito a todos os alunos, sendo deficientes ou não, tendo como objetivo seu preparo para a sociedade e qualificação para o trabalho. Uns dos seus princípios são garantir a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e ofertar a liberdade de aprender e pesquisar.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber [...] (BRASIL, 1996, p. 1).

Sendo assim, tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069/90 quanto a LDB 9.394/96, afirmam o atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades educacionais especiais nas salas de ensino regular. O aluno deficiente só deverá ser encaminhado à instituição especial se suas condições não permitirem sua inclusão na sala de ensino regular.

As leis não amparam apenas a inclusão dos deficientes na rede de ensino, mas garante o ensino diversificado com métodos e técnicas especializadas, recursos adequados e organização necessária para adequar cada qual com sua necessidade.

Vale ressaltar que o ensino em escola regular é ofertado pelo estado e inicia na Educação Infantil. “§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”. (BRASIL, 1996, p. 21).

A mesma lei além de garantir os métodos, recursos especializados e terminalidade dos estudos asseguram que os professores precisam ser aptos e ter uma formação adequada para atender alunos com necessidades especiais. “[...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. (BRASIL, 1996, p. 22).

A formação dos docentes tem como fundamento a relação das teorias e práticas e as experiências anteriores que cada um possui.

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996, p. 22).

Para que os professores sejam capacitados para atuar em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais é necessária uma boa formação na graduação de

Pedagogia.

1.3 Deficiência intelectual e processo inclusivo: dificuldades enfrentadas

Mesmo com tantas leis que asseguram o deficiente dentro da sala de ensino regular, a inclusão não está ocorrendo de fato, pois incluir vai além da matrícula do aluno na escola comum; é ofertar os recursos, professor com formação adequada, atendimento educacional especializado e outros.

Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2010, foi constatado que 23,9% da população brasileira possuem algum tipo de deficiência e o mesmo assegura que 1,4% são deficientes intelectuais. O Censo analisou também os deficientes tanto intelectuais quanto auditivos, visuais e físicos, em relação à alfabetização e foi constatado que a menor taxa de alfabetizados se encontra nos deficientes intelectuais com a taxa de 52,8%. “[...] a menor taxa de alfabetização foi no grupo com deficiência mental ou intelectual, taxa de 52,8%, seguida pela motora, com 71,6% e visual com 83,1%. Portanto, em 2010, a deficiência mais restritiva à alfabetização era a mental ou intelectual” (BRASIL, 2012, p. 20).

A LDB 9.394/96, no seu art. 58, inciso 2, diz que o aluno deve ser atendido preferencialmente na rede de ensino regular e que seu atendimento só será possível em escolas especiais se não for possível sua integração nas escolas ditas comum, Tédde (2012, p. 29) nos confirma que as crianças com deficiência intelectual podem ser inseridas com os demais alunos e a escola deve oferecer um atendimento individualizado, considerando sempre as limitações, necessidades, a “bagagem” que ela possui e o que ela pode realizar sozinha.

Partindo do pressuposto de que incluir vai além da matrícula do deficiente intelectual na rede regular, a educação deve garantir, ao aluno, mudanças no plano pedagógico, adaptação nas atividades curriculares, permitir o acesso aos recursos, instrumentos e técnicas especializadas.

Em decorrência da inclusão social, a inclusão escolar pressupõe incluir o aluno no ambiente escolar, de forma que a educação não se limite a cumprir apenas a legislação inclusiva e sim garantir a esse alunado, além do acesso à escola, mudanças que reestremem o fazer pedagógico para oportunizar a participação em todas as suas atividades curriculares, entendidas como as de recreação, lazer, esporte, aquisição de habilidades acadêmicas, sociais, sem restrições e isolamento. (MITTLER, 2003, p.).

Segundo Tédde (2012, p. 22). a primeira dificuldade do deficiente intelectual é a sua classificação, pois muitos o caracterizam como retardado, deficiente mental e outros.

Os desafios encontrados pelos deficientes começam em casa, com os pais, durante ou após a gestação da mãe. Brasil (2012, p. 133) afirma que os pais passam por um estágio de cinco momentos: o primeiro diz respeito à negação do filho; o segundo é a raiva por ter um bebê deficiente; o terceiro é a barganha; o quarto é a depressão e, por fim, a aceitação dele. Alguns conseguem aceitar um filho deficiente e outros não, a escola se depara com a inclusão e ao mesmo tempo com a atitude dos pais.

Os deficientes quando entram nas escolas de ensino regular encontram várias dificuldades, independentemente se eles são deficiente intelectual, visual, auditivo e o físico. Ressaltando que há a necessidade de uma equipe para incluir e alfabetizar os deficientes.

A falta de conhecimento gera o falso conhecimento de que alunos deficientes intelectuais não conseguem se alfabetizar.

Segundo Brasil (2006, p. 12), o maior desafio para o deficiente intelectual é construir conhecimentos com os demais alunos e demonstrar sua capacidade cognitiva nas escolas que mantêm uma educação centralizada e tradicional com uma direção autoritária. Pois, essas escolas apenas acentuam a deficiência, mas também agravam as dificuldades do aluno.

Para que ocorra de fato, a inclusão é necessário que professores analisem suas práticas em relação ao ensino ministrado, pois a falta de conhecimento prejudica o processo de ensino-aprendizagem do deficiente intelectual. É necessária uma formação continuada acerca do tema, para que o professor atue conforme a necessidade do aluno, possibilitando, assim, ações e novas propostas que favoreçam o desenvolvimento do mesmo. Nascimento e Carreta (2014, p. 74) afirmam o crescimento das pessoas com deficiência intelectual matriculados no ensino regular e a necessidade da formação docente.

A formação dos professores também se encontra na tabela dos desafios encontrados pelo deficiente intelectual. Às vezes por falta de vontade do docente e muitas vezes por falta de oportunidade. O docente precisa do respaldo da direção e de especialistas, como já foi dito anteriormente. A direção precisa adotar a gestão participativa e descentralizada.

Para conseguir trabalhar dentro dessa proposta educacional, o professor precisa contar com o respaldo de uma direção escolar e de especialistas (orientadores, supervisores educacionais e outros), que adotam um modo de gestão escolar, verdadeiramente participativa e descentralizada. Muitas vezes o professor tem ideias novas para colocar em ação em sua sala de aula, mas não é bem recebido pelos colegas e pelos demais membros da escola, devido

ao descompasso entre o que está propondo e o que a escola tem o hábito de fazer para o mesmo fim. (BRASIL, 2006, p. 14).

Outra dificuldade enfrentada pelos deficientes intelectuais é em relação à estrutura das escolas, que, em muitas oportunidades, não estão preparadas para atender o aluno especial.

2. ADEQUAÇÃO CURRICULAR E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO DEFICIENTE INTELECTUAL

2.1 A aprendizagem da criança com deficiência intelectual

Segundo Lerner et al (1996, p. 06), a leitura e a escrita são práticas sociais e ensinar a ler e escrever consiste em comunicar essas práticas, que é missão da escola. Todavia, é uma missão difícil de ser alcançada em alguns momentos.

Ler não é apenas decodificar o sistema alfabético, mas compreender o sentido do texto, entender o que está escrito, dialogar com as palavras e com o autor. Assim, escrever vai além de juntar as letrinhas, é descobrir o sistema alfabético e compreender como funciona.

A aprendizagem da leitura não é um ato simples de decodificação do sistema alfabético, vai para além disso. Ler é compreender o sentido do texto, entendendo-o na sua relação dialética com os diferentes contextos, implica em dialogar com o autor ausente, lendo as palavras e lendo o mundo. No decorrer do processo de construção da escrita, as crianças descobrem as propriedades do sistema alfabético e, a partir da compreensão de como funcionam os signos linguísticos, elas aprendem a ler (BRASIL, 2007, p. 45-46).

As crianças no decorrer da construção da escrita descobrem as propriedades do sistema alfabético e compreendem como funciona o código linguístico e assim aprendem a ler e escrever. Confirmam Falconi e Silva (2000,p.15): “[...] No decorrer do processo de construção da escrita, as crianças descobrem as propriedades do sistema alfabético e, a partir da compreensão de como funciona o código linguístico, elas aprendem a ler e escrever”. Segundo o mesmo autor, o processo cognitivo em relação à escrita e leitura dos deficientes intelectuais não é diferente dos considerados típicos, requer apenas um período mais longo para a aprendizagem dos mesmos.

Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem dos deficientes intelectuais passa pelas hipóteses pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábica

alfabética e, por fim, alfabéticos. Para diagnosticar a evolução das crianças deficientes intelectuais, assim como as outras, o professor pode dar escrita de listas com frases e à medida que o aluno for evoluindo, reescrita de parlendas e cantigas, reescrita de histórias, dentre outros.

BRASIL (2007, p. 60) considera que o processo de ensino aprendizagem dos deficientes intelectuais passa pelo mesmo processo que as crianças consideradas típicas, embora em ritmos diferentes.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986, p.) explicitam as fases que cada criança passa para chegar à escrita e leitura convencional. Segundo elas, no pré-silábico, a criança reproduz traços, podendo aparecer como tentativas de escritas; as letras e quantidades são variadas e a leitura sempre global. Em seguida, como silábico sem valor sonoro, a criança utiliza uma letra para cada parte da palavra, adquirem formas fixas e estáveis e controla a quantidade de letras. Na fase seguinte, caracterizada como silábica com valor sonoro, a criança tenta dar um valor sonoro a cada letra que compõe a escrita convencional e sua leitura não é global. A próxima fase é o silábica-alfabética, em que cada aluno entra em conflito, pois precisa utilizar mais letras. Nessa fase, é importante o professor realizar atividades em que o aluno compreenda e perceba a mudança da escrita, é a transição para o alfabético. E, por fim, a escrita alfabética, na qual o aluno compreende o funcionamento do sistema de escrita, ressaltando que nesse momento ainda pode ocorrer a segmentação das palavras em uma frase.

Importa sublinhar que vários professores da rede de ensino regular dizem não estar preparados para atender crianças deficientes intelectuais, mas vários estudos mostram que é possível alfabetizá-los na sala comum, se for ofertado o AEE (Atendimento Educacional Especializado), recursos e instrumentos adequados, adaptação no currículo, adequação de atividades, dentre outros. Na prática pedagógica do docente, voltada para o deficiente intelectual, deve haver a possibilidade de reorganização de situações de aprendizagens que favoreçam o processo ensino-aprendizado. “[...] A ação pedagógica voltada para esse aluno deve resultar em opções que indiquem a possibilidade de reorganizar situações de aprendizagem que favoreçam esse processo” (BRASIL, 2010, p. 14).

A falta de conhecimento de alguns professores prejudica o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, pois as atividades ofertadas nas escolas são atividades da realidade que promovem a reflexão e o pensamento da criança. Pelo fato de haver um aluno deficiente intelectual na sala de aula, certos professores, ao invés de apresentar situações que envolvem experiências vividas por ele, propõem atividades de repetição, de memória e sem vínculo com a realidade, por acreditar que o deficiente intelectual não é capaz de aprender.

A Lei de Diretrizes e Bases assevera que o aluno deve ser preferencialmente matriculado na rede de ensino regular e somente em instituições diferenciadas se o seu acesso não for possível. Antes de enviar o aluno à APAE ou a qualquer outra instituição, ele passa por uma avaliação. Se permanece na rede de ensino regular, é porque ele é capaz de ser ensinado junto com os demais alunos.

Sendo assim, a escola deve ofertar o atendimento necessário para o aluno e adaptar as atividades, mas adaptar dentro dos conteúdos e propostas oferecidas aos consideradas típicas:

Ao invés de apelar para situações de aprendizagem que tenham raízes nas experiências vividas pelo aluno, atividades essas capazes de mobilizar seu raciocínio, propõem atividades baseadas na repetição e na memória. Frequentemente, essas atividades são desprovidas de sentido para os alunos. Esses professores privilegiam o caminho das aprendizagens mecânicas sob o pretexto de que os alunos os quais apresentam deficiência intelectual manifestam numerosas dificuldades nos processos de aprendizagem que eles agem pouco no mundo no qual evoluem e enfim, sob o pretexto de que os alunos antecipam o fracasso e não se apoiam sobre seus conhecimentos quando estão em situação de aprendizagem ou de resolução de problemas. Agindo desta maneira, tais professores se comportam como se não reconhecessem no aluno que apresenta deficiência intelectual um sujeito capaz de crescimento e de afirmação (BRASIL, 2010, p. 07).

Brasil (2010, p. 68) assinala que é de extrema importância a interação do profissional com a criança deficiente intelectual, pois, assim, estabelecem uma relação com a escrita, influenciam significativamente na evolução conceitual e interagindo com o professor e colegas a criança obtém melhores resultados na construção de conhecimento.

O professor, além de contar com a ajuda da direção e coordenação da escola, tem como apoio o professor da sala do AEE, pois, assim que inserido um deficiente intelectual na rede de ensino regular, ele deve frequentar a sala de recurso. BRASIL (2013, p. 01) ressalta que os Centros de Atendimento Educacional Especializado são instituições sem fins lucrativos, especializados em educação especial e dentro da perspectiva de uma escola inclusiva, que ofertam um atendimento exclusivo de alunos com deficiências matriculados nas classes comuns de educação básica. O ensino por meio do mesmo é oferecido em uma sala de recurso multifuncional da mesma escola e ofertado no turno inverso ao da escolarização, sendo o responsável pela organização e utilização de recursos pedagógicos.

O professor da sala de AEE deve apresentar atividades que possibilitem o desenvolvimento do aluno deficiente intelectual, eliminando assim as barreiras que dificultam sua aprendizagem na sala de ensino regular. Ressaltando que se faz necessário a interação do

professor especializado com o professor da sala comum, pela troca de informações sobre as dificuldades do aluno, participação do mesmo, frequência e permanência na sala de aula.

A ação do professor na sala de recurso multifuncional deve centrar-se na atenção aos aspectos que podem potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência, objetivando também eliminar as barreiras que dificultam a aprendizagem desse aluno. Para potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, o professor poderá usar recursos de baixa e alta tecnologia, selecionar e produzir materiais. O professor do AEE, ao interagir com o professor do ensino comum, obtém informações sobre a frequência, permanência e participação do aluno na sala de aula (BRASIL, 2010, p. 09).

BRASIL (2010, p. 2) ressalta a obrigação dos sistemas de ensino em apoiar o desenvolvimento dos alunos público alvo da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades, ao longo de todo o processo de aprendizagem. O acesso ao AEE é um direito do aluno deficiente, cabendo à escola orientar a família e o aluno quanto à importância da participação nesse atendimento.

Tendo em vista que a escola é um direito de todos, o professor deve oferecer o ensino necessário para os alunos, independentemente da situação física, psicológica, mental ou social. Para o deficiente intelectual, é necessário um atendimento especializado e aprofundado para que ele atinja os objetivos e as expectativas previstas.

A condição do aluno não pode limitar o ensino que o professor deve oferecer e jamais determinar o ponto de parada do seu conhecimento. O processo de ensino-aprendizagem deve ser um só para todos, como já foi dito, as fases que o deficiente intelectual passa não diferem do dito “normal”. Dessa forma, não se deve desviar para os deficientes intelectuais, mas o professor pode e deve adequar as atividades. “A educação na área da deficiência intelectual deve atender às suas especificidades sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas” (FALCONI; SILVA, 2000, p. 4).

O processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual requer atenção, interação, estratégias e adequações de materiais. Portanto, Falconi e Silva (2000, p. 19) destacam a importância do uso de jogos na sala de aula, computadores com internet para pesquisa e algumas atividades, software didáticos, cartazes e situações que possibilitam a participação de todos.

Para o desenvolvimento do aluno, é necessário que ele esteja inserido no contexto escolar, que se sinta aceito pelo professor e colegas e que participe de todas as atividades. É

indispensável que ele acompanhe as atividades de escrita e leitura, mesmo não escrevendo e não lendo convencionalmente. Tais atividades podem ser realizado em duplas ou até mesmo com a ajuda do professor. E principalmente, oferecer momentos de aceitação, companheirismo do grupo com o aluno e assim elevar sua autoestima para que ele se sinta capaz de realizar a comanda do professor.

O aluno deficiente intelectual traz de casa um histórico de vida. Com efeito, é de extrema importância conhecer os aspectos significativos da história do aluno, pois contribui para a avaliação e definição de objetivos e estratégias pedagógicas.

Esse aluno que chega à escola, tal como os demais alunos da escola, traz uma história de vida construída de forma singular. Conhecer aspectos peculiares e significativos da história de vida do aluno subsidia a equipe escolar no sentido de avaliar e definir objetivos e estratégias pedagógicas a serem tomadas a partir do conhecimento dos interesses dos alunos, das suas experiências anteriores, das suas aquisições, das suas dificuldades, das expectativas que a família tem em relação ao aprendizado do aluno, das expectativas da família em relação à escola. (BRASIL, 2012, p. 107).

Falconi e Silva (2000, p. 25-26) deixam em sua publicação algumas estratégias e atividades que os professores podem realizar com os alunos deficientes intelectuais. Segundo eles, em relação às dificuldades socioafetiva e comunicação, o professor pode criar vínculos afetivos, demonstrando carinho; conquistando a confiança do aluno. Assim sendo, faz-se necessário trabalhar a imagem da criança, produzir sons para que ele imite, identifique e possa segui-lo. Cantar músicas infantis com gestos; trabalhar histórias com imagens e imitação de sons e outras atividades que se fazem necessárias. Para as dificuldades do cognitivo do aluno, os autores sugerem momentos que utilize a memória, como procurar objetos, identificar familiares, amigos e brinquedos; estimular a concentração e atenção e explorar as noções de tamanhos e permanência.

Eles ressaltam ainda que esses alunos deficientes intelectuais possuem muitas dificuldades em relação ao motor e que para auxiliá-lo, o professor pode criar momentos em que o aluno manuseie objetos de formas e tamanhos variados, transferindo de uma mão para a outra, em outros casos, que o mesmo pegue com as duas mãos, sustente esses objetos, guarde em recipientes e assim “dificultando” as atividades a serem executadas, como manusear potes com tampas de rosca, abrir, fechar, apertar e tirar; atividades de coordenação físicas, sentar, levantar, rolar, agachar, subir e descer, e outras.

2.2 Adequação e flexibilização curricular para atendimento da criança com deficiência intelectual

De acordo com Brasil (2012, p. 102), o maior desafio dentro das escolas é a interação e participação dos profissionais da educação, ou seja, é a dificuldade em compartilhar saberes e aceitar críticas e conselhos dos companheiros de trabalho, o que afeta na inclusão de alunos deficientes na rede de ensino regular. É necessário compartilhar metas, decisões, instruções e resoluções de problemas para que todos possam aprender a lidar com as dificuldades e principalmente com a inclusão.

Ainda segundo BRASIL (2012, p.102), a rede pública estadual de São Paulo trabalha-se na perspectiva de compartilhar saberes, planejando, assim, procedimentos de ensino colaborativo e participativo, que possibilitem a interação dos professores, coordenadores, direção e demais profissionais do âmbito escolar. Ressaltando que em relação à educação especial, a interação do professor especializado com o professor da sala comum, possibilita a articulação de novos conhecimentos, auxiliando no aprendizado do deficiente.

A aprendizagem das crianças típicas, assim como a aprendizagem das crianças deficientes intelectuais, está explícita no currículo da escola, que é organizado para orientar as práticas dos docentes e os diferentes níveis de ensino. O currículo abrange diversas áreas, sua organização e funcionamento se dão por meio da cultura e da realidade da comunidade. Diz BRASIL (2006, p. 59) que o mesmo contém experiências. Elas são colocadas à disposição dos alunos, visando o desenvolvimento integral, a aprendizagem e a capacidade de se relacionar com a sociedade. Conclui-se que currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola, orientando os profissionais e a forma de executar certas atividades, sendo assim um guia a ser seguido, que explicita o que, como e quando ensinar.

Partindo do pressuposto de que o projeto político pedagógico da escola tem um caráter político e cultural e reflete os interesses, expectativas e realidade da comunidade, o mesmo deve ser encontrado no currículo; no entanto, o currículo é construído com bases no projeto da instituição. “O projeto pedagógico tem um caráter político e cultural e reflete os interesses, as aspirações, as dúvidas e as expectativas da comunidade escolar. Devem encontrar reflexo na cultura escolar e na expressão dessa cultura, ou seja, no currículo” (BRASIL, 2006, p. 59).

Há alguns aspectos que BRASIL (2006, p. 60) deixa claros em relação ao currículo, a saber:

- a atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;
- a identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
- a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo;
- a flexibilidade quanto à organização, e ao funcionamento da escola, para atender à demanda diversificada dos alunos;
- a possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional.

Dessa forma, destaca-se a importância da adequação curricular para atender crianças com deficiência intelectual, flexibilizar a prática do docente para possibilitar o avanço e propiciar a aprendizagem de todos.

BRASIL (2006, p. 60) confirma a necessidade de avaliar o cotidiano dos alunos para adequar o currículo, levar em conta as necessidades e capacidades dos alunos, principalmente dos deficientes intelectuais.

Essa concepção coloca em destaque a adequação curricular como um elemento dinâmico da educação para todos e a sua viabilização para os alunos com necessidades educacionais especiais: não se fixar no que de especial possa ter a educação dos alunos, mas flexibilizar a prática educacional para atender a todos e propiciar seu progresso em função de suas possibilidades e diferenças individuais. Pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica. Para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais essas questões têm um significado particularmente importante.

Pensando na adequação do currículo, precisam ser estabelecidos alguns critérios como: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; formas que auxiliam nesse processo de ensino-aprendizagem e quando avaliar o aluno. Para o atendimento dos deficientes na rede de ensino regular, os docentes devem levar em conta alguns aspectos que auxiliam e possibilitam resultados positivos, sendo eles a preparação da equipe, o apoio adequado, recursos especializados e adequações curriculares. Vale ressaltar que nesse momento se faz necessária equipe participativa e colaborativa como já foi dito anteriormente.

Segundo BRASIL (2006, p. 67-70), as adaptações curriculares não devem ser feitas somente professor e aluno, pois envolve três níveis:

- No projeto pedagógico: refere-se ao ajuste no currículo, flexibiliza o mesmo para que possa ser desenvolvido na sala de aula, focaliza a organização

escolar e os serviços de apoio e atende as necessidades especiais de alguns alunos;

- No currículo desenvolvido na sala de aula: é destinada principalmente a programação das atividades da sala de aula, focaliza a organização e o procedimento didático, de modo que favoreça a participação do aluno.
- No nível individual: focaliza a atuação do professor na avaliação e no atendimento do aluno.

BRASIL (2006, p. 71) explicita algumas medidas que constituem adequações de acesso ao currículo, que facilitam os alunos com necessidades educacionais especiais, dentre delas estão: criar condições físicas, ambientais e materiais para o aluno na sua unidade escolar de atendimento; propiciar os melhores níveis de comunicação e interação com as pessoas com as quais convivem na comunidade escolar; favorecer a participação nas atividades escolares; propiciar o mobiliário específico necessário; fornecer ou atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários; adaptar materiais de uso comum em sala de aula; adotar sistemas de comunicação alternativos para os alunos impedidos de comunicação oral (no processo de aprendizagem e na avaliação).

Além das adaptações de acesso ao currículo, para os alunos com deficiência intelectual, são necessários ambientes que favoreçam a aprendizagem como cantinhos, oficinas, entre outros e desenvolvimento das habilidades adaptativa, tanto social quanto na comunicação, cuidado pessoal e autonomia.

As adequações curriculares devem ser feitas sempre que for necessário; são medidas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento do educando, visam o atendimento especial, a necessidade de cada aluno, auxiliam o processo de aprendizagem, buscam suprir as dificuldades e não procuram limitar os deficientes.

As adequações curriculares são medidas pedagógicas adotadas em diversos âmbitos: no nível do projeto pedagógico da escola, da sala de aula, das atividades e, somente quando absolutamente necessário, aplicam-se ao aluno individualmente. Visam ao atendimento das dificuldades de aprendizagem e das necessidades educacionais especiais dos educandos e ao favorecimento de sua escolarização. Consideram os critérios de competência acadêmica dos alunos, tendo como referência o currículo regular e buscam maximizar as suas potencialidades, sem ignorar ou sublevar as limitações que apresentam e suas necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2006, p. 81).

Saliente-se que a educação inclusiva necessita de uma reorganização no projeto político pedagógico e nas concepções de educação. “A educação inclusiva requer uma redefinição conceitual e organizacional das políticas educacionais” (BRASIL, 2010, p. 2).

2.3 Desafios e dificuldades para a inclusão da criança com deficiência na escola: o binômio a ser superado

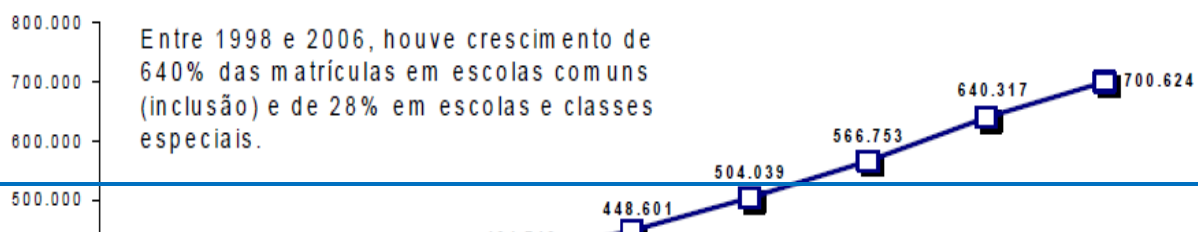
A educação especial atualmente nas escolas é uma modalidade de ensino transversal, que disponibiliza os recursos e serviços para os deficientes, possibilitando sua alfabetização (BRASIL, 2010, p. 01).

Os estudos referentes à educação vêm mudando a concepção que muitas pessoas trazem consigo: a concepção de que é impossível incluir um deficiente intelectual na rede de ensino regular. Porém, a educação é obrigatória para todos os alunos com ou sem deficiência, preferencialmente no ensino comum. “O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial.” (BRASIL, 2008, p.13).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pela Secretaria de Educação em 2008, vem colaborando nas mudanças das escolas, nas estruturas físicas, recursos, currículos e até mesmo na formação dos docentes. Segundo Milanez, Oliveira, Misquiati (2013, p. 14), o objetivo da Política é o acesso, a participação e aprendizagem das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino regular. Ela orienta os sistemas de ensino para promover respostas positivas em relação à inclusão, garantindo a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior, a continuidade da escolarização, a formação dos professores, participação da família e acessibilidade.

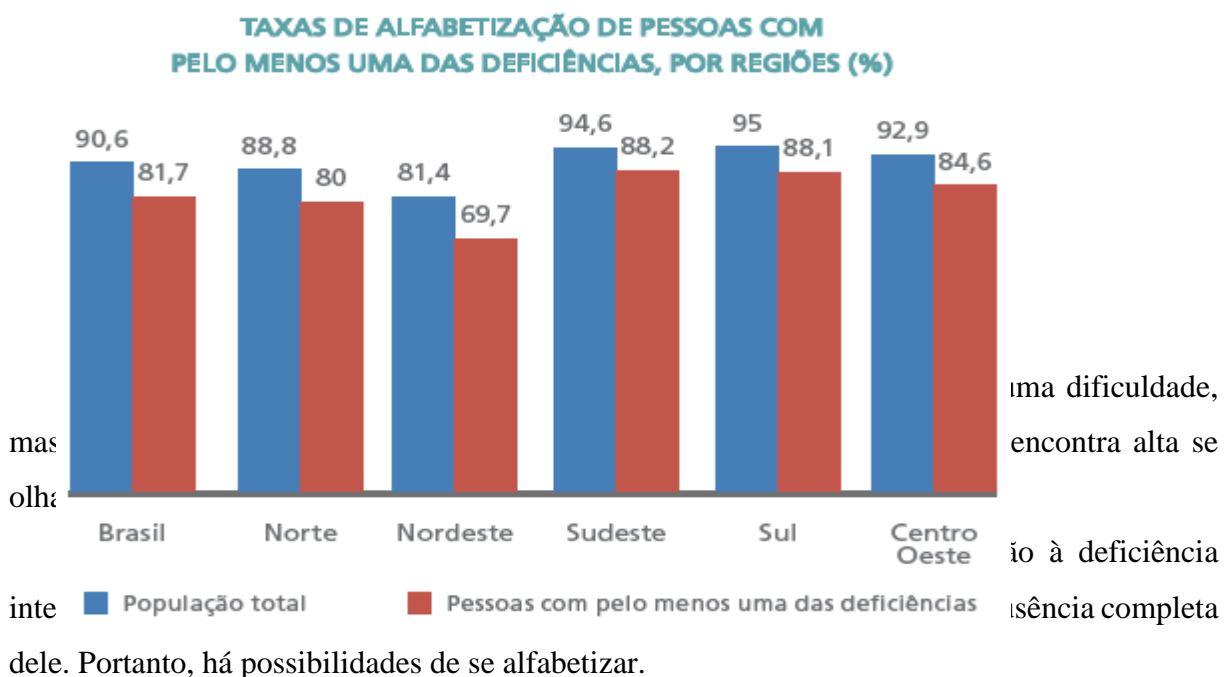
A Educação Especial no Brasil tem passado por várias etapas até chegar à inclusão dos deficientes na sala de ensino regular; no entanto, ainda encontra algumas barreiras, dificuldades e desafios.

BRASIL (2008, p. 11) confirma as mudanças em relação à educação especial no Brasil. Analisando o Censo de 2006, constatou-se que houve uma evolução nas matrículas de deficientes na rede de ensino regular. Em 1998 eram 43.923 inclusos e em 2006, 325.316, como demonstra o gráfico:



Fonte: BRASIL, 2008, p. 11

O Censo de 2010 revela as porcentagens de deficientes inclusos e não alfabetizados. Segundo ele, há um percentual de pessoas de 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever e isso é uma preocupação para os profissionais. Mesmo com leis, decretos e pesquisas, ainda há pessoas que entram e saem da escola sem se alfabetizar. O gráfico a seguir trata da relação da alfabetização das pessoas consideradas típicas e dos deficientes:



As escolas de hoje ainda apresentam dificuldades em aceitar um deficiente intelectual na sala de ensino regular, não compreendem o processo de ensino, os direitos e as oportunidades que devem ser oferecidas ao aluno. É preciso analisar o processo educativo e adequar para o deficiente, entender que ele necessita de um acompanhamento e maiores atenções na sala. É evidente que primeiro é necessário conhecer, acolher e compreender a diferença e, assim, possibilitar a participação plena do indivíduo nos processos pedagógicos, oferecendo o máximo de oportunidades, incluindo práticas, objetos concretos e tornando-os capazes.

A escola brasileira ainda apresenta dificuldades para apropriar-se de uma concepção mais interacionista da deficiência intelectual e, além disso, de compreender quais seriam as compensações educativas possíveis de igualarem o direito e a oportunidade, na esfera educacional. Certamente, até isso passa pelas concepções, pois, se não concebermos seu processo educativo como diferente ou particular, corremos o risco de usar os mesmos referentes para análise de sua trajetória escolar. É preciso, primeiramente, reconhecer, acolher e compreender a diferença e, feito isso, possibilitar sua participação plena nos contornos pedagógicos, oferecendo-lhes o máximo de oportunidades, reconhecendo-os como sujeitos, concretos, porque presentes em nosso tempo e história, vinculados a práticas culturais e, portanto, plenamente capazes de efetivamente cumprirem a linha do desenvolvimento escolar, sem restrições, embora diferentes. (MILANEZ; OLIVEIRA; MISQUIATI, 2013, p. 18).

Urge acentuar que a escola, segundo BRASIL (2012, p. 101), possui papel muito importante no desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, pois ela é fundamental e a única que possibilita a alfabetização dele. Assim, deve criar situações colaborativas de aprendizagem que valorizam as mediações e possibilitam intervenções no processo pedagógico.

Na maioria das vezes acontece de a escola e alguns profissionais limitarem o aluno por ser deficiente intelectual. É de extrema importância excluírem esse fato tão corriqueiro nos ambientes escolares, visto que não devem jamais determinar o limite do aluno. A educação na área da deficiência intelectual deve atender suas necessidades educacionais, sem se desviar dos princípios. Confirma Brasil (2012, p. 107) que

A condição de deficiência intelectual não pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo. A educação na área da deficiência intelectual deve atender as suas necessidades educacionais especiais, sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas.

Os ambientes escolares na maioria das vezes incluem os deficientes intelectuais a fim de cumprirem o papel imposto pela lei, mas não ofertam o AEE, os professores não adaptam atividades e currículo, não oferecem recursos e outros.

Portanto, segundo BRASIL (2010, p. 01), a educação inclusiva sendo fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais, deve possibilitar a mudança de concepção pedagógica, formação de docente e gestão, transformação nas estruturas educacionais e organização dos espaços para melhor receber um deficiente intelectual.

É preciso reforçar que a educação inclusiva compreende as mudanças devido aos princípios baseados na valorização da diversidade, assegurando às pessoas com deficiência o pleno acesso à educação em igualdade de permanência nas escolas.

A educação inclusiva compreende uma mudança de concepção política, pedagógica e legal, que tem se intensificado no âmbito internacional, cujos princípios baseados na valorização da diversidade são primordiais para assegurar às pessoas com deficiência o pleno acesso à educação em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2010, p. 01).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que alunos deficientes intelectuais aprendem da mesma forma que os alunos considerados típicos, acredita-se que a prática da maioria dos docentes se encontra em contradição com as pesquisas realizadas atualmente.

É direito do aluno deficiente ter acesso ao ensino em classes regulares, a alfabetização com os demais alunos e a sua permanência e aproveitamento nas escolas. A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 garante esse acesso em escolas de ensino regular. “O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo” (BRASIL, 1996, p. 22).

É importante ressaltar que o Censo de 2006 mostra o avanço em matrículas de deficientes em sala de ensino regular e a porcentagem de crianças que saem da escola sem se alfabetizar. Mesmo com leis e decretos, as inclusões dos deficientes intelectuais não ocorrem de fato na escola.

Segundo Brasil (2007, p. 60), o processo de ensino aprendizagem dos deficientes intelectuais ocorre da mesma forma dos alunos considerados típicos, estando a diferença no tempo em que ela acontece. Sendo assim, as atividades para a alfabetização dos deficientes

intelectuais não devem ser substituídas por atividades parecidas e sim adaptadas ao nível de hipótese de escrita em que a criança se encontra.

Ao receber um aluno deficiente na escola, os profissionais devem ofertar o acesso ao AEE, para que ele se desenvolva e se alfabetize. O Atendimento Educacional Especializado auxilia os docentes em relação ao aluno deficiente e possibilita o avanço da criança em relação à escrita. As notas mais recentes como a Nota Nº 09/2010 de 09 de abril de 2010, a Nº 11/2010 de 07 de maio de 2010, a Nº 15 de 02 de julho de 2010, a Nº 19/2010 de 08 de setembro de 2010 e a Nota Nº 055 de 10 de maio de 2013, explicitam a importância do Atendimento Educacional Especializado, conhecida como Sala de Recurso.

Segundo Brasil (2010, p. 3), as escolas que ofertarem o acesso ao AEE devem prever na organização do seu Projeto Político Pedagógico as salas que serão de acesso único dos alunos pertencentes do AEE, sua matrícula, garantindo, assim, a inclusão dos alunos deficientes, o cronograma de horários, plano de aulas, professores e profissionais adequados com formação própria para o atendimento dos mesmos.

Os textos lidos e analisados e referenciados no presente artigo confirmam que há vários pontos que explicam o fracasso dos alunos deficientes intelectuais na rede de ensino regular.

Enfim, o primeiro desafio encontrado pelo deficiente intelectual é a não aceitação dos pais em relação à sua deficiência, a rejeição do filho e, conseqüentemente, seu abandono.

Em relação à escola, são várias as dificuldades encontradas pelo deficiente intelectual, sendo a primeira delas a inclusão. A falta de conhecimento de alguns profissionais gera o conceito de que deficientes não podem se alfabetizar. Por conseguinte, na maioria das vezes, tentam “empurrar o problema” para as entidades mais próximas, como a APAE. A inclusão vai além da matrícula, é a garantia de acesso, permanência e aproveitamento na escola. “§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, p. 20).

A mesma lei garante o acesso aos currículos, métodos, técnicas e recursos para alfabetização dos alunos deficientes, sejam intelectual, auditivo, físico ou visual.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] (BRASIL, 1996, p. 20).

É importante ressaltar que um dos fatores principais para a dificuldade da inclusão do aluno com deficiência intelectual é a falta de conhecimento dos professores sobre o processo de construção de conhecimento e seu despreparo para o atendimento do aluno.

A escola é fundamental para os alunos, tanto os típicos quanto os deficientes, pois tem um papel fundamental. No entanto, quando o ensino foge da realidade dos alunos e a sociedade se faz distante, seu efeito pode ser o contrário, causando o fracasso na alfabetização, principalmente dos alunos que possuem deficiências.

Como já se discutiu anteriormente, a escola tem um papel fundamental, mas quando o ensino oferecido encontra-se distante dos reais problemas e necessidades das crianças e de suas famílias, seu efeito pode ser o crescente desinteresse da criança, afastando-a da escola, ou determinando o fracasso escolar e sua gradativa exclusão. (BRASIL, 2006, p. 191).

Mediante a complexidade e a abrangência do assunto em discussão, torna-se de bom juízo concluir destacando que muito ainda deve ser pesquisado e executado para que o assunto aos poucos se esclareça e, assim, possa contribuir para a diminuição do preconceito contra o deficiente intelectuais e para seu processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência mental.** Brasília, 2007
- _____. **Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental.** Brasília: SEESP, 2006.
- _____. **Cartilha do censo 2010: pessoas com deficiência.** Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.
- _____. **Censo demográfico 2010: resultados gerais da amostra.** Rio de Janeiro: 2012.
- _____. **Deficiência intelectual: realidade e ação.** São Paulo, 2012.
- _____. **Nota Técnica Nº 55.** Brasília: Ministério da Educação, 2013.
- _____. **Nota Técnica Nº 09/2010.** Brasília: Ministério da Educação, 2010a.
- _____. **Nota Técnica Nº 11/2010.** Brasília: Ministério da Educação, 2010b.
- _____. **Nota Técnica Nº 15.** Brasília: Ministério da Educação, 2010c.
- _____. **Nota Técnica Nº 19/2010.** Brasília: Ministério da Educação, 2010d.
- _____. **Nota Técnica Nº 62.** Brasília: Ministério da Educação, 2011.

_____. **O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual.** Brasília, 2010.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2008.

_____. **Saberes e práticas da inclusão:** Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e alunos com baixa visão. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006a.

_____. **Saberes e práticas de inclusão:** Recomendações para a construção de escolas inclusivas. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006b..

FALCONI, E.; SILVA, N. **Estratégias de trabalho para alunos com deficiência intelectual: atendimento educacional especializado.** São Paulo, 2000.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas: 1986.

KASPER, A. et al. **Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental:** Algumas considerações. Curitiba: Editora Ufpr, 2008.

LERNER, D. **Atualização Curricular: Língua.** Buenos Aires: Secretária da Educação, 1996.

MANTOAN, M. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MARCONI, M. et al. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

_____. **Técnicas de Pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

MARQUEZINE, M. C. **Formação de profissionais professores de educação especial deficiência mental e curso de pós-graduação lato sensu:** um estudo de caso. Marília 2006.

MILANEZ, S.; OLIVEIRA, A.; MISQUIATTI, A. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento.** Marília, 2013.

MILLAN, E. A; SPINAZOLA, C. C; OLANDO, M. R. **Deficiência intelectual: caracterização e atendimento educacional.** Batatais, 2015.

MITTLER, P. **Da exclusão à inclusão.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

NASCIMENTO, A.; CARRETA, P. **Deficiência intelectual e processo inclusivo:** dificuldades enfrentadas. Porto Velho, 2014.

SHIRAHIGE, E. E.; PEREIRA, K. F.; SILVA, P. S. **As concepções de deficiência mental e de dificuldade de aprendizagem na visão dos professores do ensino fundamental I.** Bauru, 2007.

STAINBACK, S. et al. **Inclusão:** um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

TÉDDE, S. **Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão.** Americana, 2012.

RECEBIDO: 16/12/2022

APROVADO: 10/01/23