

ALESSANDRA OLIVEIRA DE LIMA

ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Inclusão oferecido pela Universidade Federal do Paraná – UFPR em parceria com o CEAD.

Orientadora: ~~Maria Teresa~~ 

PONTAL DO PARANÁ

2005

RESUMO

A Educação Especial é encarada com o objetivo de permitir a "recuperação sócio-educativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devido a deficiências físicas e mentais". Diz ainda que a escolaridade básica para crianças e jovens deficientes "deve ter currículos e programas adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas. O ensino especial como o conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço da autonomia individual do aluno com necessidades educativas especiais devido a deficiências físicas e mentais e o desenvolvimento pleno do seu projeto educativo próprio, podendo seguir currículos escolares próprios que "têm como padrão os currículos do regime educativo comum, devendo ser adaptados ao grau e tipo de deficiência" ou currículos alternativos que "substituem os currículos do regime educativo comum e destinam-se a proporcionar a aprendizagem de conceitos específicos". Dentro da perspectiva de uma escola inclusiva, os alunos que apresentam Necessidades Especiais complexas, como no caso da presente monografia que enfoca o deficiente mental, esta deve ser objeto de um plano educativo individual. As escolas a quem foi recomendada a medida "ensino especial", devem ter um programa educativo cujas componentes de cada um são delineadas respectivamente pela legislação vigente. Como princípio fundamental da inclusão, a Declaração de Salamanca, ainda refere que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades...Em síntese, a inclusão tem como objetivo oferecer ao aluno um meio menos restritivo possível promovendo a participação do aluno no maior número de atividades da escola, proporcionando a oportunidade de que a escola adapte seu currículo às necessidades individuais destes alunos.

SUMÁRIO

RESUMO	2
1 INTRODUÇÃO	5
2 REVISÃO DE LITERATURA	8
2.1 CONCEITO DE DEFICIÊNCIA MENTAL.....	8
2.2 CAUSAS DA DEFICIÊNCIA MENTAL.....	8
2.2.1 Causas intra-individuais.....	9
2.2.1.1 Causas genéticas.....	9
2.2.2 Causas Externas ao Indivíduo.....	10
2.2.2.1 Fatores pré-natais.....	10
2.2.3 Fatores Peri-natais.....	10
2.2.4 Fatores Pós-natais.....	10
2.3 CARACTERÍSTICAS.....	11
2.3.1 Área Motora.....	11
2.3.2 Área Cognitiva.....	12
2.3.3 Área da Comunicação.....	12
2.3.4 Área Sócio Educacional.....	13
2.4 EDUCAÇÃO.....	14
2.4.1 A Necessidade Especial.....	14
2.4.2 A Inclusão.....	15
2.4.3 Teoria Piagetiana e a Relação com a Deficiência Mental.....	18
2.4.4 A Teoria Sócio-Histórica e a Relação com a Deficiência Mental.....	25
2.5 O PARADIGMA CURRICULAR.....	31
2.6 A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIFICAÇÃO CURRICULAR PARA A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL LEVE.....	32
2.6.1 Adaptação Curricular.....	32
2.7 ADAPTAÇÃO CURRICULAR INDIVIDUALIZADA.....	40
2.8 ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL.....	42
2.8.1 Deficiência Mental Leve.....	42

2.8.2 Deficiência Mental Moderada/Severa.....	45
2.8.3 Deficiência Mental Profunda.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS.....	52

1 INTRODUÇÃO

A Escola tem de ser o núcleo essencial do processo educativo, pelo que tem de ser pensada para todos, traduzindo, assim, um dos mais elementares direitos de cidadania - a formação global das nossas crianças e jovens, em condições de igualdade de oportunidades.

A Escola deve combater preocupantes focos de exclusão e constituir-se como uma Escola pensada para o bem estar de todos os que nela se movimentam, alunos, professores e não docentes, incluindo também as crianças com NEE. (Necessidades Especiais)

Mas a Escola nem sempre é um espaço de realização pessoal e para que tal aconteça, essencialmente em relação às crianças com NEE, é necessário que ela responda a novas e diversificadas necessidades educativas, por outras palavras: como implementar uma Escola que promova a igualdade de oportunidades, atendendo ao mundo diversificado das crianças que estão na sala de aula; como gerir um grupo/turma como um meio de aprendizagem da vida e para a vida numa sociedade "justa" em que se aceitam as diferenças; como responder com os meios e as condições necessárias à inclusão das crianças com NEE, procurando otimizar o seu potencial de aprendizagem e perfil individual.

Questiona-se, a partir daí, como se processa a educação da criança com deficiência mental em uma escola com proposta de educação inclusiva?

Considera-se que há diversos fatores e variáveis que podem ser considerados para que esta mudança tenha êxito, essencialmente no que se refere à inclusão de crianças com NEE.

O currículo é um dos fatores preponderantes à mudança, pois a articulação do currículo requer um plano de ação de toda a Escola: é a Escola que terá de encontrar as melhores soluções para cada um dos seus alunos, através da sua flexibilização, quer ao nível do PEE, quer ao nível das respostas em termos de grupos ou turmas e ainda ao nível da individualização, pois são as características pessoais e potenciais de cada aluno que vão definir as opções curriculares a tomar.

Assim encarado, o currículo é um movimento inovador do sistema de ensino, porque permite, essencialmente, o alargamento do direito à igualdade de oportunidades, adaptando o ensino ao educando, podendo-se programar objetivos

pedagógicos de acordo com as necessidades de cada um, individualizar programas, aplicar novas metodologias, sistematizar recursos, planificar ações e avaliar intervenções.

Então, nada mais natural do que querer conhecer e investigar nesta área.

Investigar não pode ser descobrir leis gerais ou verdades absolutas, mas sim conhecer, algo mais, que dê ao investigador a possibilidade de se inteirar melhor sobre determinado assunto.

Parte-se do pressuposto que a escola e professores têm pela frente a necessidade de se reestruturarem, capacitando-se para novos desafios, de modo a conseguirem responder às crianças com capacidades diferentes de aprendizagem e com níveis diferentes de conhecimentos prévios e saibam como modificar a organização do estabelecimento educativo para as receber.

O estudo das diferentes teorias de desenvolvimento e aprendizagem, como fundamentadoras da relação deficiência mental/desenvolvimento cognitivo, parece ter sido tratada pela literatura educacional especializada calcada na descrição das dificuldades geradas pela deficiência (qualquer que seja a base psicológica utilizada) e suas conseqüências para a organização do processo pedagógico. Embora apresentem diferenças entre si, grande parte dos estudos voltados para a escolarização do deficiente mental têm em comum o fato de considerarem o desenvolvimento como fator de aprendizagem, isto é, de que esta última seria dependente e deveria estar adequada aos processos de desenvolvimento infantil.

Por outro lado, nos últimos dez anos, têm vindo à público novos estudos sobre o desenvolvimento infantil, que se contrapõem ao paradigma anterior, na consideração de que desenvolvimento e aprendizagem se interinfluenciam. Se é verdade que, sob determinados aspectos, a aprendizagem é conseqüência dos níveis de desenvolvimento psíquico alcançados, estes também são determinados pela primeira. Estudos esses que, ou não têm sido apreendidos pela educação especial ou são pretensamente incorporados sem que se verifique em que aspectos fundamentais colocam em cheque práticas pedagógicas instituídas.

Contudo, mesmo considerando que estas últimas abordagens teóricas em psicologia constituam avanço nas explicações sobre a relação desenvolvimento-aprendizagem, meu intuito é o de verificar e analisar neste trabalho, as formas pelas

quais a literatura pedagógica especializada faz referência as contribuições das teorias cognitivas - Piagetiana e Sócio Histórica.

Estas teorias foram eleitas dentre as teorias que tentam explicar o desenvolvimento cognitivo, por considerar que seus estudos sobre a interação sujeito/objeto melhor encaminham a compreensão da forma como o deficiente mental aprende e se desenvolve e, também, pela dicotomia existente entre biológico e social que acaba determinando certos fundamentos que direcionam a prática pedagógica. Em linhas gerais, tanto a teoria piagetiana quanto a teoria sócio histórica se contrapõem a uma interpretação da deficiência mental como obstaculizadora do processo de desenvolvimento e aprendizagem, mesmo apresentando versões diferenciadas de entendimento deste processo, as quais ver-se-ão aqui.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar quais são as mudanças possíveis no currículo para alfabetizar um deficiente mental dentro de um processo inclusivo, e especificamente pretendeu-se caracterizar a deficiência mental; focar a dificuldade que as escolas têm de lidar com a educação do deficiente mental; analisar como o professor pode ser treinado para suprir as dificuldades do deficiente mental incluso em uma classe regular; e investigar possíveis adaptações curriculares que auxiliem a tarefa do professor que trabalha com o aluno portador de uma deficiência mental.

O trabalho foi realizado através de revisão bibliográfica mediante leitura sistemática, com fichamento de obras, ressaltando os pontos abordados pelos autores pertinentes ao assunto em questão.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 CONCEITO DE DEFICIÊNCIA MENTAL

Não é consensual entre os profissionais uma definição concreta do termo deficiência mental, no entanto a definição que reúne maior número de adeptos é aquela, proposta pela *American Association on Mental Retardation* (AAMR) em 1992, que define assim este conceito:

A deficiência mental refere-se a um estado de funcionamento atípico no seio da comunidade, manifestando-se logo na infância, em que as limitações do funcionamento intelectual (inteligência) coexistem com as limitações no comportamento adaptativo. Para qualquer pessoa com deficiência mental, a descrição deste estado de funcionamento exige o conhecimento das suas capacidades e uma compreensão da estrutura e expectativas do meio social e pessoal do indivíduo. (LUCKASSON et al, 1992, *apud* CORREIA, 1997, p. 54-55)

Na identificação de crianças com deficiência mental dá-se assim atenção a duas áreas: o funcionamento intelectual e os comportamentos adaptativos.

O Funcionamento Intelectual está relacionado com as áreas académicas; a capacidade de um indivíduo resolver problemas e acumular conhecimentos e que é medido pelos testes de inteligência.

O Comportamento Adaptativo prende-se com as capacidades necessárias para um indivíduo se adaptar e interagir no seu ambiente de acordo com o seu grupo etário e cultural.

Áreas do Comportamento Adaptativo:

2.2 CAUSAS DA DEFICIÊNCIA MENTAL

De acordo com Bautista Pacheco & Paradas Valencia (1997) a deficiência mental pode ter diversas etiologias, no entanto na maioria dos casos a identificação

destas não é possível. Qualquer problema ocorrido durante a formação e desenvolvimento do cérebro pode causar deficiência mental.

Pode-se contudo enunciar algumas das causas mais frequentemente identificadas:

2.2.1 Causas Intra-Individuais

2.2.1.1 Causas genéticas

De acordo com Bautista Pacheco & Paradas Valencia (1997) podem geralmente resultar de transmissão hereditária, quando um dos pais é portador no seu código genético do gene causador da desordem, ou ainda devido a anomalias nos cromossomas. Estas podem ocorrer durante a divisão celular. A pessoa pode ter cromossomas a mais, a menos ou a estrutura destes se encontrar modificada.

“Trissomia 21, Trisomia 18, Cri-du-chat, Desordem do X frágil, Síndrome de klinefelter” são alguns exemplos deste tipo de desordens. (BAUTISTA PACHECO & PARADAS VALENCIA, 1997, p. 209)

Outro tipo de desordens genéticas afeta os indivíduos ao nível metabólico associando a deficiência mental a alterações endócrinas ou à incapacidade de produzir determinadas proteínas ou enzimas quando determinados genes associados a essas substâncias não funcionam. Alguns exemplos deste tipo de desordens são:

Fenilcetonúria, Hiperglicemia, Síndrome de Lowe (incapacidade do organismo metabolizar aminoácidos);
Doença de Gaucher, Lipoidose, Doença de Niemann-Prick (incapacidade do organismo metabolizar lípidos);
Galactosemia, Hipoglicemia, Intolerância à frutose (incapacidade do organismo metabolizar hidratos de carbono); Hipotiroidismo (desordem endócrina) (BAUTISTA PACHECO & PARADAS VALENCIA, 1997, p. 211)

2.2.2 Causas Externas ao Indivíduo

Hallahan e Kauffman (1997) citam um conjunto de fatores ambientais que afetam o indivíduo, antes, durante e depois do parto podendo causar deficiência mental.

2.2.2.1 Fatores pré-natais

Infecções e Intoxicações juntamente com um conjunto de doenças infecciosas, nomeadamente:

Rubéola, Herpes, Sífilis, Toxoplasmoses;
Ocorre também a exposição a substâncias potencialmente perigosas:
Drogas (Tabaco, Alcool, Cafeína, outras Drogas ilegais);
Intoxicação por Chumbo, Mercúrio;
Radiações.(HALLAHAN E KAUFFMAN, 1997)

2.2.3 Fatores Peri-natais

Afetam o indivíduo durante ou logo após o nascimento podendo provocar deficiência mental. Alguns exemplos: Prematuridade; Incompatibilidade de fator Rh; Convulsões. .(HALLAHAN E KAUFFMAN, 1997, p. 234)

2.2.4 Fatores Pós-natais

Afetam o indivíduo após o nascimento podendo provocar deficiência mental. Alguns exemplos:

Traumas ou Agentes Físicos
Anoxia (privação de oxigénio);
Traumatismo craniano originado por acidente de viação;
Abuso Físico;
Influências Ambientais

Desvantagem Sócio-económica e Cultural devido a fraca estimulação familiar.
(HALLAHAN E KAUFFMAN, 1997)

2.3 CARACTERÍSTICAS

Em virtude do patrimônio genético herdado dos nossos progenitores e das variadíssimas experiências ambientais a que somos sujeitos em todos os momentos da nossa vida, nem mesmo os gêmeos mais parecidos podem pretender ser absolutamente iguais. Simplesmente não há duas pessoas iguais e as crianças com deficiência mental não fogem a este enunciado.

Hallahan & Kauffman (1997) explicam *que no* conjunto dos indivíduos com deficiência mental existe uma grande variedade de capacidades, incapacidades, áreas fortes e necessidades. Há no entanto quatro áreas em que as crianças com deficiência mental podem apresentar diferenças em relação aos outros. São elas as áreas motora, cognitiva, da comunicação e sócio educacional.

2.3.1 Área Motora:

Hallahan & Kauffman (1997) explicam que geralmente as crianças com D.M. ligeira não apresentam diferenças em relação aos colegas da mesma idade sem necessidades educativas especiais, podendo por vezes ter alterações na motricidade fina.

Em casos com problemáticas mais severas as incapacidades motoras são mais acentuadas, nomeadamente na mobilidade; Falta de equilíbrio, dificuldades de locomoção, de coordenação, dificuldades na manipulação.

Comparativamente aos seus colegas sem necessidades educativas especiais, as crianças com deficiência mental podem começar a andar um pouco mais tarde, geralmente são de estatura mais baixa e mais susceptíveis a doenças. Apresentam uma maior incidência de problemas neurológicos, de visão e audição (KIRK & GALLAGHER, 1996).

2.3.2 Área Cognitiva

Kirk & Gallagher (1996) citam que as crianças com deficiência mental apresentam dificuldades na aprendizagem de conceitos abstratos; em focar a atenção; ao nível da memória, tendem a esquecer mais depressa que os seus colegas sem necessidades educativas especiais; demonstram dificuldades na resolução de problemas e em generalizar para situações novas a informação apreendida, conseguem no entanto generalizar situações específicas utilizando um conjunto de regras.

Podem atingir os mesmos objetivos escolares que os seus colegas sem necessidades educativas especiais até certo ponto, mas de uma forma mais lenta.

2.3.3 Área da Comunicação

Apesar de podermos comunicar com os nossos pares de muitas e variadas formas, é através da Linguagem falada e escrita que geralmente o fazemos. Comunicamos por meio de signos, a que Vygotsky tanta importância dá, pelo seu papel de ponte entre o Pensamento e a Linguagem na medida em que este é recriado e transformado por aquela (RIVIÈRE (1988) *apud* em MARTINS (1997)). Para além da sua função social e comunicativa, a Linguagem desempenha um papel de suma importância como instrumento do pensamento ao serviço da resolução de problemas cognitivos, na planificação e regulação da conduta (CARRETERO & MADRUGA, 1984). É através da linguagem que nos apropriamos da Cultura e interagimos socialmente. Aqui as crianças com deficiência mental apresentam muitas vezes dificuldades. Quer ao nível da fala e sua compreensão, quer no ajustamento social. Sabendo-se que os estímulos ambientais são fundamentais ao desenvolvimento do indivíduo (HALLAHAN & KAUFFMAN, 1997), estes problemas poderão ser, se não causa, um fator a considerar como grande influência no desempenho das crianças com deficiência mental.

2.3.4 Área Sócio Educacional

Como já foi dito demonstram dificuldades, na generalização para novas situações, de aquisições e comportamentos anteriormente experimentados, assim como nas interações sociais, pelo que assume capital importância o desenvolvimento desta área para uma real e efetiva inserção na sociedade. (HALLAHAN & KAUFFMAN, 1997),

A discrepância entre as idades mental e cronológica provoca uma diminuição das capacidades para interagir socialmente, o que é sem dúvida, agravado pelo fato de muitas das vezes estas crianças serem vistas apenas de acordo com a sua idade mental e não em relação à sua idade cronológica e colocadas fora dos grupos da sua faixa etária. No entanto é através da interação com os seus pares da mesma idade, participando nas mesmas atividades, que aprendem os comportamentos, valores e atitudes apropriados à sua idade.

A aprendizagem de competências sociais é pois fundamental para as crianças com deficiência mental com vista à sua inclusão quer no ambiente escolar, quer na sociedade.

Atualmente, à luz da última definição da AAMR, Luckasson et al (1992) *apud* Hallahan e Kauffman, (1997) vêem a Deficiência Mental não como uma condição pessoal implicando uma incompetência funcional e relacional, mas como um conjunto de limitações que condicionam a forma como o indivíduo se adapta ao meio social envolvente e às condições de vida que possui, com as suas limitações e as suas capacidades. Assim, faz mais sentido classificar não as pessoas mas os tipos e quantidade de apoios que a pessoa necessita para funcionar no dia a dia. De acordo com este pressuposto a AAMR apresenta os seguintes níveis de apoio:

Intermitente (Apoio apenas quando necessário, episódico)

Limitado (Apoio durante um período de tempo determinado, para realizar uma tarefa específica)

Moderado (Apoio regular em alguns ambientes e sem prazo determinado)

Difusivo (Apoio constante de alta intensidade, em vários ambientes, mais intrusivo que os anteriores)

2.4 EDUCAÇÃO

2.4.1 A Necessidade Especial

A designação de NEE ganhou força ao ser utilizada no conhecido Relatório *Warnock*, em Maio de 1978. O conceito de NEE surge como um "contínuo", visto "não em termos de uma dificuldade particular da criança, mas em relação a tudo sobre ela, capacidades e incapacidades, todos os fatos importantes no progresso educativo." (*Warnock Report*, 1978, p.37).

Um aluno com NEE é aquele que apresenta algum problema de aprendizagem no decorrer da sua escolarização, o que vai exigir uma atenção específica e maiores recursos educativos do que os utilizados com os companheiros da mesma idade.

A importância passa a ser colocada na aprendizagem, ou seja, nos problemas de aprendizagem e nos recursos educativos, sem negar que os alunos possam ter perturbações específicas vinculadas ao seu desenvolvimento. São identificadas as formas de Necessidades Educativas Especiais que dizem respeito a:

- a) necessidade de diferentes formas de acesso ao currículo através de equipamento especial, facilidades ou recursos, modificação do meio ou técnicas especiais de ensino;
- b) necessidade de um currículo especial ou modificado"; c) "particular atenção à estrutura social e ao clima emocional em que a educação decorre (*Warnock Report*, 1978, p.4).

Estes três tipos de necessidades especiais não correspondem a agrupamentos de alunos, mas sim aos meios e estratégias de apoio à educação para que se possam vencer as dificuldades escolares desse conjunto tão vasto de alunos.

Pode-se assim dizer que o conceito de NEE não está ligado às patologias, mas sim às diferentes necessidades de atendimento e intervenção educativa, não só em termos escolares mas em relação a todos que de alguma forma participam na educação da criança.

O conceito de NEE é retomado na Declaração de Salamanca, e redefinido como abrangente de todas " as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais em determinado momento da sua escolaridade", incluindo nesta definição as "crianças com deficiência ou superdotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais" (ESPANHA, 1994, p. 6).

O conceito de comunidade educativa surge como fundamental, não só pelo significado que o problema específico que a criança tem adquire nesse contexto, mas pelos meios que ela pode disponibilizar para que a educação da criança atinja as metas desejadas. A escola terá de ser um pólo dinamizador da resposta para cada criança/ jovem, responsabilizando-se pela educação de todos os seus alunos, independentemente dos problemas de aprendizagem que cada um deles possa apresentar. Mas, esta responsabilização, segundo Correia (1997), exige da escola e do sistema modificações no processo de ensino/ aprendizagem com o objetivo de se encontrar resposta para um dos direitos fundamentais de toda a criança - o direito a uma educação igual e de qualidade que tenha em conta as suas necessidades.

2.4.2 A Inclusão

Pode-se considerar que o problema educativo das crianças com NEE tem vindo a utilizar uma grande variedade de modelos de atendimento, desde as formas mais segregadoras para os casos de patologias graves e debilidade profunda até formas de integração parcial ou total com o professor de apoio dentro das classes regulares do ensino oficial.

O atendimento às crianças com NEE fazia-se na perspectiva de um modelo clínico onde o problema das crianças não era visto do ponto de vista educacional, mas sim como uma questão médica.

Este modelo clínico previa a realização de um diagnóstico que implicava a rotulação, cuja função era distinguir as crianças capazes das incapazes de obter um

rendimento escolar aceitável. Efetuava-se, assim, o encaminhamento destas últimas crianças para estabelecimentos de Ensino Especial.

A mudança para o modelo que se perspectiva atualmente - pedagógico / educacional / desenvolvimental - tem sido um processo lento, progressivo e ainda incompleto.

Este modelo assenta no reconhecimento do direito da educabilidade de todos, independentemente das características específicas de cada um. A intervenção assenta sempre na integração e orientada para as possibilidades da criança.

O conceito de inclusão tem sido discutido sobre diversos prismas - políticos e sociais - na maioria dos países ocidentais.

Bairrão (1981), define o princípio de que todas as crianças podem acompanhar, se não todo, pelo menos parte do programa do ensino regular, havendo contudo a necessidade de estreita ligação entre ensino regular e ensino especial para se efetivar a integração.

Em 1977, Psanella e Volknor (*apud* Bairrão, 1981), defendem que estamos perante casos de inclusão quando as crianças deficientes podem ser incluídas em classes regulares e se beneficiar de Ensino Especial, assim como participar nos programas regulares ainda que os processos possam ser alargados para permitir essa participação, ou então, quando as crianças deficientes forem ensinadas por professores de ensino regular na classe a que pertencem, abandonando-a apenas para o ensino de matérias académicas essenciais em pequeno grupo ou apoio individual.

Para Bairrão (1981, p.15) a integração escolar concretiza-se numa "amalgama ou misto de educação regular e educação especial, constituindo um sistema que oferece um espectro de serviços para todas as crianças de acordo com as suas necessidades".

Na realidade surge como "o processo mediante o qual uma criança é acolhida na escola regular" (BARNUECO, 1991, p.14).

A inclusão e integração escolar não podem, assim, serem definidas como uma entidade precisa, isto é, não define propriamente um modelo específico que possa dar resposta às necessidades de cada aluno.

A integração escolar será uma das etapas de transição para a integração social, uma vez que pressupõe a interação entre a criança deficiente e a

comunidade. No entanto para que esta interação seja possível é necessário criar determinadas condições: nas estruturas organizacionais, já que cabe à escola organizar a melhor resposta educativa; nas atitudes da comunidade, em geral; nas organizações curriculares, no sentido da responsabilização da escola e dos professores, tentando assim evitar que a educação especial se torne um processo de exclusão.

No entanto Roncin (1989, p.17) afirma que existe uma ambigüidade implícita entre "o desejo de integrar o diferente e a noção de NEE"; queremos dizer com isto que a noção de integração implica que há algo de fora que se está a "chamar" para dentro, isto é, *à priori* estamos perante uma situação de separação. Quando se fala em NEE, tem-se a idéia de que qualquer sujeito em qualquer momento da sua vida escolar pode precisar de algum apoio; isto revela que estamos perante algo que é contínuo, não há separações.

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) produziu-se uma declaração que se propõe estabelecer programas de resposta às necessidades educativas fundamentais garantindo uma educação básica para todos os cidadãos. Em 1994 na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, assina-se nova declaração de princípios onde se prevê que

as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos...(ESPAÑA, 1994, p.5).

Como princípio fundamental da inclusão, a Declaração de Salamanca, ainda refere que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades...

2.4.3 Teoria Piagetiana e a Relação com a Deficiência Mental

Embora a grande maioria das vertentes psicológicas que estudam o desenvolvimento manifestem interesse pelo desempenho cognitivo de crianças em diferentes faixas etárias, partindo do pressuposto da primazia absoluta dos fatores endógenos, nossa análise se voltará fundamentalmente para a Teoria Piagetiana por considerar que dentre todas essas vertentes, foi com Piaget que se atingiu o ápice das explicações sobre desenvolvimento cognitivo baseadas nesse paradigma, bem como pelo fato de que a exemplo da educação regular, esta tem sido a corrente que, principalmente nas duas décadas, tem exercido influência decisiva sobre a educação do deficiente mental

Nesta teoria o conceito de desenvolvimento é caracterizado como evolutivo, cumulativo, temporal e universalmente similar, produto do processo de maturação e da reação dos sujeitos com o meio externo.

Dentro deste enfoque, a relação sujeito cognoscente e objeto tem inúmeras características, seja entendendo o sujeito (numa escala evolutiva), seja entendendo o objeto, em relação à sua própria natureza e em relação ao nível do sujeito.

Piaget defende a tese de que o processo de construção de conhecimento desencadeia-se pela ação do sujeito através de seus mecanismos de adaptação e acomodação. Como sua intenção não é o estudo da aprendizagem, a não ser para a obtenção de respostas à sua questão fundamental, qual seja, como se constrói o conhecimento, ele trabalha com o sujeito epistêmico, que não corresponde a ninguém em particular, demonstrando as possibilidades de cada indivíduo e de todos ao mesmo tempo. Sendo assim, a inclusão dos deficientes mentais entre estes sujeitos cognoscentes, como capazes de conhecer, não importando em que nível de razão consigam alcançar, foi possibilitada.

Segundo Lorenzo (apud KRINSKY, 1969, p. 216-7), no trabalho de Piaget, têm-se buscado inspiração e estímulo para o trabalho de investigação com deficientes mentais:

Dois aspectos constitutivos do trabalho de Piaget têm importância para o ensino destes alunos: enfoque clínico – o adulto deve promover e registrar a conduta, sem projetar idéias. Este método implica análise dos aspectos qualitativos do funcionamento intelectual. O professor tem que analisar as respostas de seus alunos, bem como o conteúdo do ambiente onde as respostas foram promovidas, implicando, também, na indagação tanto em respostas

certas como nas erradas; conceitos de etapas – como resultado do mundo experiencial da criança pequena e como esta começa a compreender as coisas em certos momentos de seu desenvolvimento.

Nesse entendimento, a elaboração dos conhecimentos nesses sujeitos apresenta-se, também, lacunar, inacabada, dadas as limitações estruturais de natureza orgânica, características da excepcionalidade mental. Prejuízos de ordem motora e sensorial quando somados a estas características, dificultam às trocas mais elementares destes com o meio e instalam defeitos na forma como agem ao retirarem informações do real e ao processarem os dados extraídos, ativa e logicamente.

Estas trocas deficitárias desde os primeiros anos de vida, retardam e impossibilitam o acesso dos deficientes às formas de pensamento mais complexas, estabelecendo trocas incompletas, que implicam na construção de esquemas cognitivos também incompletos, que comprometem a abordagem e incorporação de novos conhecimentos.

Para Mantoan (1991, p.43-4), os déficits nas trocas dos deficientes mentais se configuram em,

(...) uma condição intelectual análoga a uma construção inacabada, mas até o nível em que conseguem evoluir intelectualmente, essa evolução se apresenta como sendo similar à das pessoas normais mais novas, - embora possuam esquemas de assimilação equivalente aos normais mais jovens, os deficientes mentais mostram-se inferiores às pessoas normais, em face da resolução de situações problemas, ou seja, na colocação prática de seus instrumentos cognitivos, - apesar de se definir por paradas definitivas e uma lentidão significativa no progresso intelectual, a inteligência dos deficientes mentais testemunha uma certa plasticidade ao reagir satisfatoriamente a uma solicitação adequada do meio em que visa a construção das estruturas mentais.

Nesse sentido, sua inteligência parece evoluir à medida que exista uma solicitação do desenvolvimento das estruturas mentais calcada na melhoria de condições desse funcionamento intelectual. Ao conceber os sujeitos como seres ativos em constantes interações com o meio, passando das formas mais indiferenciadas de organização e comportamento para a incorporação de experiências mais complexas, formação de novos esquemas mentais em função da assimilação desses dados, a visão endógena coloca a aprendizagem inteiramente dependente do processo de desenvolvimento.

Sendo assim, a base biológica é pré-condição para o desenvolvimento cognitivo (alcançado por etapas, através da relação sujeito-objeto) e este, por sua vez, é base para a aprendizagem. Para Piaget o processo do desenvolvimento cognitivo vincula-se diretamente às aquisições decorrentes das contribuições do meio externo, sendo desencadeado por ações do sujeito através de seus mecanismos de adaptação e acomodação. Desta forma, a aprendizagem deve obedecer uma linha evolutiva que se inicia na ação inconsciente e que termina no pensamento formal. Portanto, o desenvolvimento é uma questão de adaptação e a aprendizagem um fator secundário nessa adaptação.

A admissão de que o processo de desenvolvimento antecede a aprendizagem, recai sobre a priorização da atividade do sujeito em detrimento das possíveis contribuições do meio social ao considerar que a transmissão social de conhecimento não é um fator auto-suficiente na explicação de como a criança adquire novos comportamentos.

Dentro desta ótica, considera-se que determinados tipos de aprendizagem demonstram que o funcionamento mental dos deficientes mentais se assemelha aos normais de menor idade, em todos os níveis de desenvolvimento, bem como ao que ocorre em situações de dificuldade, seja na escola, ou nas situações que se revestem de intenso envolvimento, emocional, portanto, situações que façam com que este sujeito apresente desempenho deficitário para sua adaptação.

Nos domínios do conhecimento, cuja aquisição depende de um esforço pessoal de estruturação e de criação de relações novas, os deficientes revelam um funcionamento cognitivo deficitário. A generalização do campo de uma mesma estrutura operatória se faz com maiores ou menores dificuldades, à medida em que a pessoa deficiente encontra ou não condições externas ao meio escolar ou em qualquer outro, que solicitem a ativação de seu funcionamento mental.

Sendo assim, para que a aprendizagem ocorra deve-se dispor previamente de esquemas que possam diferenciar-se no decorrer da experiência, ou seja, quando a criança apresenta estrutura cognitiva capacitadora de sua assimilação. Pois, ao assimilar, incorpora ao organismo elementos do meio, que precisam se ajustar às estruturas do organismo a que estão sendo assimiladas e a tendência é que estes se modifiquem para o atendimento das especificidades de tais elementos - o que seria a acomodação.

Segundo Piaget (1972, p.30), esta correspondência entre estrutura cognitiva, assimilação e acomodação é enfatizada pela consideração de que

(...) os esquemas não são elementos estáticos, mas, sim, dinâmicos e variados em seu conteúdo. São unidades estruturais móveis que se modificam e se adaptam, enriquecendo o repertório e a vida mental do indivíduo, estando sempre em contínuo desenvolvimento, no sentido de permitir uma adaptação cada vez mais complexa a uma realidade que é percebida de forma diferenciada e abrangente.

A aprendizagem é identificada, em sentido amplo, com referência aos conteúdos adquiridos em função da experiência e, em sentido restrito, compreendendo às aquisições que não são oriundas diretamente da experiência, mas, construídas por processos dedutivos. Processos estes observados na reação às situações problemas, que podem determinar o estágio de desenvolvimento e, conseqüentemente, a estrutura de pensamento.

A primeira condição para a estruturação cognitiva seria a ação como forma de adaptação de um organismo ao meio, através dos esquemas motores e, esta adaptação provoca a modificação e a transformação desta estrutura, pois há uma participação ativa do sujeito nos diferentes processos de elaboração, seleção, combinação e organização das informações, permitindo a realização de novas aprendizagens.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo do deficiente mental fica patente para os adeptos dessa corrente, ao observar-se um déficit desde o início de sua evolução,

(...) a falta de organização de comportamentos adaptativos de natureza sensório-motora. Pela dificuldade de coordenar esquemas de ação, as relações espaço-temporal-causais são mal elaboradas, levando a uma construção da realidade de forma deficiente, o que, por sua vez, conduzirá a uma representação caótica desta realidade e conseqüentemente a uma estruturação lógica de experiência que não conduz ao conhecimento (FERREIRA, 1993:32).

Já no entendimento de Inhelder (1963, p.270), as pessoas portadoras de deficiência mental "(...) pensam com lógica, raciocinam, entretanto só conseguem atuar com lógica quando os objetos são manipulados e representados, não acessando somente a lógica formal, onde os esquema hipotético-dedutivos de pensamento são utilizados".

Na perspectiva piagetiana a organização da cognição humana se realiza ao longo do processo evolutivo de desenvolvimento, segundo estruturas genericamente inter-relacionadas, dentro dos estádios por ele descritos e sobejamente conhecidos.

Piaget e Garcia (1984, p.135), em análise sobre esses estádios de desenvolvimento, colocam que:

De fato, não somente os estádios sucessivos da construção das diferentes formas do saber são seqüenciais - quer dizer, que cada um é por sua vez resultado das possibilidades abertas pelo precedente e condição necessária da formação da seguinte - como também, cada novo estádio começa por uma reorganização, em outro nível, das principais aquisições conseguidas nos precedentes.

Estas etapas de desenvolvimento cognitivo subordinam a aprendizagem, apresentando somente significação quando assentada nas necessidades dos sujeitos, entendidas como manifestação de um determinado nível de organização da estrutura mental e expressão de uma tensão desequilibradora, constituindo-se na relação entre sujeito e objeto. Entretanto, são estruturadas na perspectiva de indicar os níveis sucessivamente necessários para a passagem de uma interação mais simples a uma mais complexa sobre uma dada situação, ou seja, a demonstração das fases de um percurso que busca a mudança nas formas de interação da criança para o alcance de sua autonomia.

Nesse sentido, Inhelder (1963, p.271-2) visualiza o desenvolvimento cognitivo do portador de deficiência mental segundo esses estádios e conclui:

Enquanto a criança normal passa por vários estádios sucessivos, em um ritmo relativamente rápido, desligando-se depois de um período de oscilação das formas anteriores de seu raciocínio, o débil segue este mesmo desenvolvimento, num ritmo mais lento; por outro lado, quando alcança o limite superior, o seu raciocínio conserva em geral a marca dos níveis anteriores. Poder-se-ia inclusive dizer que na criança normal, os passos sucessivos de um nível ao seguinte se efetuam de modo cada vez mais rápido até o final da adolescência, em virtude da mobilidade crescente do pensamento operatório. Nos débeis observa-se o contrário: uma diminuição gradual do ritmo de desenvolvimento, que desemboca em um estado estacionário. Enquanto o pensamento normal evolui no sentido de uma equilibração progressiva das operações definidas pela mobilidade e pela estabilidade crescentes do pensamento, o pensamento débil parece chegar a um falso equilíbrio caracterizado por uma certa viscosidade de raciocínio.

Em obra mais recente, Assumpção Jr. & Sprovieri (1991, p.109) indicam esse mesmo entendimento ao dizerem que, "(...) o desenvolvimento da criança portadora de deficiência mental é igual em natureza ao da criança normal, seguindo as

mesmas etapas, no entanto, não atingindo níveis mais elevados de pensamento, ou seja não atingem o nível das operações formais, que servem de esquemas hipotético-dedutivos de raciocínio.”

Esta subordinação integral da aprendizagem do deficiente mental às suas características endógenas dentro desta ótica, gera conseqüências pedagógicas evidentes, contribuindo muito mais para a manutenção do caráter reducionista das práticas, que se caracterizam pela priorização do treinamento (desenvolvimento de habilidades deficitárias) como a linha mestra para educar os deficientes, considerando-se a irreversibilidade do quadro, qual seja, o não alcance dos estádios mais elevados de desenvolvimento. Ao aceitar que o deficiente mental seja incapaz de pensamentos formais, que implicam em abstrações que incidem sobre ações materialmente executadas ou mentalmente representadas, suscetíveis de reversibilidade, preconiza-se que suas atividades intelectuais devam permanecer ao nível dos objetos ou de suas representações mentais, ou seja, enfatiza-se uma educação com base no concreto.

Por outro lado, estabelece uma ruptura em relação à fixidez do déficit intelectual, ao considerar que, dentro de determinados estádios (aqueles que não se caracterizam por operações hipotético-dedutivas), o deficiente mental tem condições de se desenvolver, desde que lhe sejam proporcionados meios que favoreçam esse desenvolvimento. Nesse sentido, para os adeptos da teoria piagetiana, a compreensão do processo de evolução da inteligência de pessoas normais vem confirmando e estabelecendo um conjunto de dados que, salvaguardadas as adaptações necessárias, também, são adequados às pessoas deficientes mentais.

Se os deficientes mentais são percebidos nesse processo de desenvolvimento como capacitados para esta evolução, inclusive através dos mesmos estádios cognitivos, o que vem se colocando para operar a diferenciação, seria o ritmo mais lento e, evidentemente, um teto cognitivo mais baixo.

Kirk & Gallagher (1991, p.151) aliam essa premissa à necessidade de modificações no processo educacional e curricular dos deficientes mentais baseada no ajuste às características de aprendizado mais lento e de menor pensamento abstrato do deficiente mental (...) A aprendizagem deve ser programada em seqüência e apresentada de modo tal que a criança aprenda a um passo compatível com o seu desenvolvimento.

Esta dependência da aprendizagem ao desenvolvimento têm exercido papel fundamental nas práticas pedagógicas para a escolarização dos deficientes mentais, bem como para a visualização das características divergentes destes em função da determinação de fatores endógenos. A aprendizagem, assim, é reduzida em seu conteúdo experiencial e lentificada, devendo-se respeitar o processo de maturação das funções mentais. Esta visão, considera que o processo educativo,

(...) pressupõe uma dinâmica relacional, com vistas a estruturar os processos adaptativos, a mudar as atitudes e modificar comportamentos, (...) partindo das próprias dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos excepcionais, das condições de prontidão, dos padrões evolutivos e das limitações ocasionadas pelas deficiências (NOVAES, 1983, p. 6).

Assim, essa distinção entre maturidade (circunscrita aos processos fisiológicos) e aprendizagem (diretamente vinculada às aquisições decorrente das contribuições do meio externo), do ponto de vista piagetiano, subordina o ensino às diferenças individuais e ao compasso de desenvolvimento de cada aluno.

No caso dos deficientes mentais, à medida em que se leva em conta suas limitações, as propostas para sua escolarização deveriam ser correspondentes, até certo ponto, às suas possibilidades dentro do estágio de desenvolvimento em que cada um destes se enquadraria. Esta concepção tem fundamentado a maioria das propostas curriculares, inclusive ao nível nacional, para o ensino do deficiente mental, na consideração de que os objetivos a serem alcançados devem subordinar-se às etapas evolutivas da psicologia genética. Tanto é assim que a Proposta Curricular para Deficientes Mentais (BRASIL/MEC/CENESP, 1979, p. 14), quando faz referência à fundamentação, explícita que

(...) procurou-se sintetizar o pensamento de Piaget, na ontogênese do conhecimento, caracterizando os diferentes estágios do conhecimento. Segundo as investigações de Piaget, a organização da cognição humana se realiza ao longo do processo evolutivo, segundo estruturas geneticamente inter-relacionadas dentro de períodos assim definidos.

Se o processo de desenvolvimento pressupõe uma atividade assimilativa por parte do sujeito, segundo a concepção endógena, significa dizer que, para a educação e, particularmente, para a didática, a possibilidade de transformação significativa só se efetuará a partir das ações ou operações desses sujeitos,

evidenciando que é, principalmente, através da ação do sujeito individual que o conhecimento se estrutura.

2.4.4 A Teoria Sócio-Histórica e a Relação com a Deficiência Mental

Se a teoria anterior encara o desenvolvimento cognitivo como resultante de fatores endógenos, existem outras vertentes que entendem desenvolvimento e aprendizagem como dois fenômenos distintos, mas interdependentes, fundamentalmente sociais, que ocorrem na interação entre os sujeitos, tendo lugar destacado o papel da linguagem para a apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis para a construção das funções psicológicas superiores.

Ao apreender os sujeitos como seres sociais, e o processo de desenvolvimento e aprendizagem como produto de uma construção social, produto dos instrumentos transmitidos culturalmente no curso da história, operam uma ruptura com a concepção anterior. Se o aprendizado é mais do que a aquisição de capacidades para pensar e, sim, a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas, compreende-se que os sujeitos constroem seus conhecimentos a partir da inter-relação ativa com meio sócio-cultural no qual exercem um papel concreto.

No decurso do desenvolvimento ontogênico, o homem entra em relações particulares, específicas, com o mundo que o cerca, mundo feito de objetos e de fenômenos criados pelas gerações humanas anteriores, sendo esta especificidade determinada pela natureza destes e pelas condições em que se dão as relações. Nesse sentido a aprendizagem é um fator de desenvolvimento e, Vygotsky indica que este processo determina não somente o que se pensa conscientemente, mas, também o processo mental implicado, que se caracteriza pelas regulações lingüísticas realizadas por outras pessoas, sendo aos poucos substituídas por auto-regulações, à medida em que a fala vai se internalizando.

O processo de aprendizagem embora siga a sua própria ordem lógica, desperta e dirige, na mente da criança, um sistema de processos ocultos à observação direta e sujeito às suas próprias leis de desenvolvimento, o que caracteriza todas as matérias escolares básicas como disciplinas formais, cada uma

facilitando o aprendizado das outras e as funções psicológicas por elas estimuladas se desenvolvem ao longo de um processo complexo.

O aprendizado tem as suas próprias seqüências e sua própria organização, segue um currículo e um horário, não podendo esperar-se que as suas regras coincidam com as leis internas dos processos de desenvolvimento que desencadeia e, portanto, o aprendizado precede o desenvolvimento. A inteligência é colocada como habilidade para aprender e o desenvolvimento cognitivo compreendido como um resultado do conteúdo a ser apropriado e das relações ocorridas ao longo do processo de educação e ensino, o que coloca o desenvolvimento se processando e produzindo neste processo.

Nesta concepção o conceito de desenvolvimento se apresenta em dois níveis, denominados desenvolvimento real e desenvolvimento potencial, sendo o primeiro composto pelas funções mentais das crianças, estabelecidas como resultados de determinados ciclos já desenvolvidos e- o segundo, como a solução de problemas por parte das crianças, através da orientação de adultos ou companheiros mais experientes.

Vygotsky (1986, p.113) ao caracterizar o desenvolvimento em dois níveis, aponta que,

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é utilizado por Vygotsky para explicar o processo de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem ao considerar que, são, colocados em ação os processos de desenvolvimento que se tomam funcionais à proporção que a criança interage com as pessoas em seu meio, procedendo à internalização dos conhecimentos socialmente disponíveis.

A idéia que o desenvolvimento se realiza mediante a apropriação da experiência social através da aprendizagem escolar, é assim visualizada por Vygotsky (1986, p. 5)

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto refere-se sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quanto todavia não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que a instrução é fecunda. Ensinar a criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma.

Portanto, se os processos de desenvolvimento não são coincidentes com os processos de aprendizagem, recupera-se a necessidade de entendimento sobre a forma como a criança internaliza o conhecimento e desenvolve suas funções psicológicas superiores. A aprendizagem ao engendrar a área de desenvolvimento potencial, estimula e ativa na criança uma série de processos internos de desenvolvimento ambientados nas inter-relações com os demais, sendo na continuação, subsumidos pelo curso interior do desenvolvimento, convertendo-se em aquisições internas das crianças.

Deste entendimento, formula a lei fundamental do desenvolvimento:

Todas as funções psico-intelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas- a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, LURIA & LEONTIEV, 1988, p. 144).

Essa reconstrução partilhada não é um processo linear que tem início, meio e fim; ao contrário, é um processo entrecortado por outros elementos que provocam novos conflitos, cujo encaminhamento traz novos elementos que, por sua vez, alteram completamente a forma e o conteúdo da experiência ou são incorporados a ela.

A concepção de Vygotsky quanto ao desenvolvimento intelectual e a compensação dialética da relação desenvolvimento e aprendizagem, tem implicações substanciais para a educação especial, uma vez que concebe o processo de desenvolvimento das crianças deficientes de maneira atípica mas, ainda assim, aliado as mesmas leis gerais de desenvolvimento das demais.

Assim, esta atipicidade se não desconsidera a maturação orgânica, a secundariza, ao apoiar-se na determinação social como referenciadora dos processos mentais superiores do sujeito, em que pesem suas condições normais ou

patológicas. Ao não restringir o processo ativo do comportamento do ponto de vista sócio-histórico de desenvolvimento, a aprendizagem assume papel de suma importância, uma vez que a apropriação das aquisições humanas não são fixadas hereditária ou morfológicamente, mas sim realizadas pela atividade prática, através da linguagem e da interação com outros sujeitos, com o meio em que se está inserido.

A força motriz da educação especial, segundo Vygotsky, deve residir na representação elevada da personalidade humana, na compreensão da fusão entre o orgânico e o cultural, pois todos os processos de compensações dirigem-se para a conquista da posição social. A cultura é o produto da vida social e da atividade social do homem, por isso, ela própria coloca o problema do desenvolvimento cultural introduzindo diretamente o plano social do desenvolvimento.

As mediações sociais e afetivas proporcionadas na conduta coletiva das crianças ativam as funções psicológicas superiores e são fontes de aparecimento de novas formas de desenvolvimento destas funções, particularmente na ação com a criança deficiente mental, a natureza dessas mediações permite a regulação das manifestações secundárias da deficiência. Os processos mais importantes que caracterizam o desenvolvimento da criança nesta ótica são os processos específicos mediante os quais assimila e se apropria das conquistas das gerações anteriores e que se caracterizam, na sua gênese e desenvolvimento, fundamentalmente pelos processos interativos mantidos com os outros.

Wallon (1989, p.44), de outro lado, postula que entre as estruturas do comportamento e estruturas nervosas existe condicionamento e não coincidência, nem determinismo causal linear, assim, a aprendizagem, uma vez apreendida, pode tornar-se causa do desenvolvimento:

A maturação orgânica progressiva, nomeadamente a do sistema nervoso, é absolutamente necessária e indispensável, mas apenas cria possibilidades, que o meio tem de atualizar. É o meio, nomeadamente o meio humano, que solicita o desenvolvimento, que suscita as aprendizagens, embora nenhuma aprendizagem dum função seja possível sem a integridade orgânica e neurológica da função em questão.

O enfoque sócio-histórico prioriza o estudo dos processos psicológicos superiores, fundamentado nas relações entre pensamento e linguagem, sobretudo na formação de conceitos, temas culturais e o papel da escola como favorecedora

desta formação. A aprendizagem da linguagem é o fator mais importante para o desenvolvimento mental, uma vez que o conteúdo da experiência histórica não está presente somente nos instrumentos materiais, mas, também está generalizada e refletida de forma verbal na linguagem.

Para aprender conceitos e efetuar generalizações há necessidade da formação de ações mentais, o que pressupõe uma organização inicialmente externa, através da mediação dos adultos que, posteriormente se transformam em ações internas. A atividade dominante é, portanto, aquela cuja aprendizagem condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num determinado momento do seu desenvolvimento.

A formação da personalidade do sujeito que vai se apropriando da experiência social, não se dá de forma automática, mas, sim, através da modificação de seu mundo interior, de sua posição interior, que mediatiza todas as influências educativas. O arcabouço de motivos da atividade nas quais se manifestam as necessidades dos sujeitos, seus ideais, valores, formados no decurso da educação, fazem com que a personalidade seja independente das diversas influências externas. A especificidade de sua estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade, são as diferenças cabíveis entre uma criança deficiente mental e uma normal, segundo Vygotsky, e não o caráter quantitativo destas, pois a deficiência por si só não determina o destino da personalidade, mas suas conseqüências sociais e sua realização sociopsicológica.

O que diferencia especificamente a atividade humana dos outros seres vivos é mais do que uma organização neurológica e, sim, os seus procedimentos elementares fisiológicos mediados pelas suas funções psicológicas superiores, possibilitando a apreensão das heranças culturais e históricas de sua raça, através da atividade de trabalho, onde a transformação do meio físico e social traz como conseqüência sua própria transformação.

Para julgar corretamente as possibilidades de desenvolvimento e o seu nível real na criança portadora de deficiência mental, é necessário saber que suas relações interfuncionais se formam de maneira peculiar e diferente.

Para Vygotsky (1989, p.105), a educação da criança portadora de deficiência mental deve ter em conta

(...) a importância de se reconhecer como esta se desenvolve, e não a deficiencialinsuficiência em si mesma e, sim, a reação que se apresenta na personalidade desta no processo de desenvolvimento em resposta a sua dificuldade e da qual resulta sua deficiência. Esta criança não se forma somente pelos seus defeitos, seu organismo se reorganiza como um todo. A personalidade, como um todo, se equilibra, se compensa com os processos de desenvolvimento.

A consequência da deficiência mental sugere um retardo no desenvolvimento cultural do sujeito, entretanto, todas as formas superiores da atividade intelectual, idêntica a todas as demais funções psicológicas superiores se fazem possíveis somente sobre a utilização de instrumentos da sua cultura.

Vygotsky observou que a criança começa a aprender sua inferioridade, e reage a isto desenvolvendo uma série de tendências, linhas de conduta, que claramente poderão ser interpretadas como uma superestrutura neurótica, e passam a ser um fator que organiza, utiliza e direciona todas as outras síndromes do subdesenvolvimento infantil. (RUBINSTEIN, 1972, p. 15).

A tríade deficiência-sentimento de inferioridade-compensação (manifestação secundária da deficiência) é colocada por Vygotsky como resultado do duplo condicionamento social que delimita o desenvolvimento da criança portadora de deficiência: o primeiro, a realização social da deficiência-sentimento de menos-valia; o segundo, a tendência social de adaptação às condições do meio, criadas e formadas para o tipo humano normal. A compensação, tida como uma reação da personalidade ante a deficiência, dá início a novos processos de desenvolvimento, em que se substitui, superestrutura e equilibra as funções psíquicas; assim, a variação dos vínculos, as relações interfuncionais e a variação da estrutura interna do sistema psicológico são as principais esferas de aplicação dos processos superiores de compensação.

Os resultados dos processos de compensação e dos de desenvolvimento em geral, dependem não somente do caráter e da gravidade da deficiência, mas também da realidade social desta, ou seja, das dificuldades que a conduzem desde o ponto de vista da posição social da criança. O deficiente mental não pode ser apresentado, nesta concepção, como um deficiente mental em geral, uma vez que dentro desta complexa formação se incluem fatores diferenciados. Assim, de acordo com a complexidade de sua estrutura é possível não um, mas muitos tipos qualitativamente diferentes de insuficiência intelectual e, portanto, devido a esta

complexidade do intelecto, suas estruturas admitem a ampla compensação de diferentes funções.

O desenvolvimento cultural é a esfera privilegiada para a compensação da deficiência, pois as funções psicológicas superiores se desenvolvem neste contexto, não importando se este desenvolvimento se dê pela linha do domínio dos meios externos da cultura (linguagem, escrita e aritmética) ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (formação da atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, conceito, liberdade e vontade, etc...).

A compreensão das funções psicológicas superiores e a compreensão dos traços da personalidade dos sujeitos estão intrinsecamente relacionados com os sistemas secundários da deficiência.

O reconhecimento desses sistemas secundários da deficiência pela prática educativa, incide diretamente nos mecanismos compensatórios construídos pelo sujeito. Sendo assim, a escola do deficiente mental não poderia restringir-se somente às adaptações de currículos, ou mesmo, a reduções de conteúdos, simplificações e facilitações de métodos e técnicas.

A vinculação do campo educacional ao psicológico vem permitindo uma leitura das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento destes indivíduos. Enfim, esta leitura parece ser reducionista, visto que boa parte dos deficientes mentais continuam com grandes dificuldades em alcançar níveis mais elevados de escolarização.

2.5 O PARADIGMA CURRICULAR

Podemos considerar duas dimensões prevaletentes nos diferentes conceitos de currículo: uma mais formal que considera o currículo como o conjunto de conteúdos a ensinar, anterior à situação de ensino/ aprendizagem, sendo portanto um plano de ação pedagógica e outra mais informal, como algo que se experimenta, como interação e processo em curso, ou seja, o pôr em prática o referido plano (RIBEIRO, 1990; PACHECO, 1996).

Se tomarmos em linha de conta a definição de currículo como "plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objetivos conteúdos e processos " (RIBEIRO, 1990, p.17), temos sem dúvida presentes os objetivos a atingir, as matérias ou conteúdos a ensinar e as experiências ou processos utilizados no decurso da aprendizagem.

Mas podemos, ainda, definir currículo "como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino/ aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades partilhadas" (RIBEIRO, 1996, p.20). Aparece-nos o currículo como uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas.

Apesar das diferentes definições acerca de currículo, este não deixa de constituir o cerne de qualquer sistema educativo, na sua qualidade de proposta de ensino e aprendizagem para a geração que percorre esse sistema (RIBEIRO, 1990), no entanto, o currículo representa, apenas, um dos subsistemas principais do sistema educativo, podendo, desta forma, sofrer adaptações.

2.6 A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIFICAÇÃO CURRICULAR PARA A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL LEVE

2.6.1 Adaptação Curricular

Historicamente a escola surge para elites, normalmente num âmbito religioso, defendendo-se mesmo que as camadas populares não deverão ter-lhe acesso, pois podem ser-lhes incutidas idéias revolucionárias. No século XIX, observa-se a expansão escolar, para a qual contribuíram os movimentos em prol da democracia e

justiça social, que implicam a igualdade de acesso à escolarização por parte de todos - escola de massas.

Esta escola de massas significa a entrada de todas as crianças na escola básica, com variadas educações informais, diferenciadas aptidões, motivações, interesses, diferentes necessidades e projetos de vida, trazendo à escola uma diversidade cultural que torna completamente inadequado o "currículo pronto a vestir de tamanho único" (FORMOSINHO, 1987, p. 48), tornando-se necessário que a escola pense em formular objetivos, selecionar conteúdos e métodos que melhor sirvam a diversidade de alunos que acolhe.

A escola ao formular objetivos, selecionar conteúdos e métodos obriga-se necessariamente a diferentes tomadas de decisões - decisões sobre os objetivos, conteúdos programáticos, avaliação - passando também ela a conceber o seu próprio currículo e a não ser apenas uma mera executante. É neste pressuposto de autonomia que se começa a falar de um modelo descentralizado de administração, uma escola autônoma que permita adaptar o ensino à diversidade dos seus alunos, tendo o professor como um profissional que se tem de assumir como formulador do currículo e não apenas como didata das disciplinas.

O fato, hoje incontestável, de que cada aluno apresenta necessidades educativas tão particulares quanto o é a sua história de interação com o meio, postula um ensino não uniforme, entrando em crise a idéia de grupo homogêneo, sendo imprescindível a diversificação e flexibilização do ensino que passa fundamentalmente pela incidência no currículo em nível de diferentes adaptações - escola, turma, individuais - necessárias à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, criando escolas capazes de dar resposta às necessidades de todos os alunos.

Segundo Rodrigues (1995) cabe à escola regular organizar a resposta educativa em obediência a dois princípios aparentemente contraditórios: por um lado, possibilitar aos alunos com deficiência mental leve igual ou idêntico acesso ao currículo que os seus companheiros, e, por outro, proporcionar-lhes um apoio apropriado às suas necessidades específicas.

O mesmo autor aponta alguns princípios diretamente relacionados com as atitudes mais adequadas a uma plena integração e com o desenvolvimento que o

professor deverá realizar no currículo, com o intuito de ir ao encontro de uma ampla gama de necessidades educativas; são eles:

- Princípio da responsabilização da escola. Cabe à escola regular criar as condições e proporcionar os meios e auxílios adequados, para que cada criança nela inscrita possa atingir os objetivos a que o sistema educativo se propõe.
- Atitude dos professores face ao currículo. É o professor que deverá introduzir todas as alterações necessárias para a realização dos objetivos visados nos planos ou orientações curriculares do Ministério da Educação de modo a adequá-los às características e às necessidades educativas dos alunos. Deverá, pois, cada escola elaborar o seu Projeto Político Pedagógico, o qual deverá ter como meta a melhor resposta possível à ampla variedade de necessidades educativas dos seus alunos, no contexto real da escola e da comunidade.
- Modificações curriculares. Para além das adaptações curriculares que a correta adequação do currículo ao contexto educativo necessariamente exige, outras modificações mais profundas devem ser encaradas sempre que a escola integre crianças com deficiência mental leve. Há que proceder à introdução de modificações curriculares exigidas pelas necessidades individuais de cada aluno.

Sayer (1987), considera que a articulação de todo o currículo requer um plano de ação de toda a escola. É a escola que terá de encontrar as melhores soluções para cada um dos alunos através de uma maior individualização, uma maior flexibilidade na organização das respostas, uma melhor rentabilização dos recursos e uma concentração de esforços por parte dos professores na planificação e avaliação da aprendizagem.

Serão as características pessoais e potenciais de cada aluno, assim como as suas limitações, que devem definir as opções curriculares a tomar, então a escola tem de ser uma instituição que prepare a mudança, dando respostas, às necessidades de todos os alunos, com qualidade. Equaciona-se o papel atual da escola como instituição mediadora do desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, enfatizando-se a importância da flexibilidade curricular/adaptações curriculares na educação de alunos com deficiência mental leve.

QUADRO 1- NÍVEIS DE ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Adaptações Gerais		Adaptações Específicas		Adaptações Individuais
Da escola	Da aula	Da escola	Da aula	Individuais
Afetam todos os alunos da escola	Afetam todos os alunos da turma	Afetam todos os alunos com NEE da escola	Afetam alunos com NEE da turma enquanto grupo diferencial	Afetam alunos com NEE individualmente
São de caráter organizativo e didático	São de caráter organizativo e didático	São adaptações arquitetônicas, mobiliário e de material	São de caráter organizativo e didático	Do tipo didático especial
Facilitam o acesso ao currículo	Facilitam o acesso ao currículo	Facilitam o acesso ao currículo	São elementos básicos do currículo	São elementos básicos do currículo
Correspondem à escola enquanto unidade organizativa	Correspondem a professores	Correspondem à escola enquanto unidade organizativa	Correspondem aos professores do regular em conjunto com os professores de apoio educativo	Correspondem aos professores de apoio educativo
Ocorrem no interior da escola	Ocorrem na turma	Ocorrem na escola	Ocorrem na turma	Ocorrem na: <ul style="list-style-type: none"> • Aula normal • Situação de apoio • Escola especial

Fonte: Adaptado de Landivar & Hernandez (1994, p. 56)

No entanto, e segundo Correia (1997, p. 15), "o atendimento dos alunos com deficiência mental leve no ambiente da escola regular só pode ser levado a bom termo desde que sejam introduzidas no sistema as modificações apropriadas."

Estas modificações apropriadas devem constituir um conjunto de recursos e medidas que o sistema põe à disposição para uma resposta adequada às necessidades educativas de todos os alunos .

A este conjunto de recursos e medidas podemos chamar as adaptações curriculares que, segundo Landivar (1993, p. 53), "são as modificações que são necessárias realizar nos diferentes elementos do currículo básico para o adequar às diferentes situações, grupos e pessoas para os quais se aplica".

Os quadros aqui elaborados ilustram adaptações possíveis que podem ser feitas pelas escolas que trabalham dentro de uma educação inclusivas, contudo, a maior parte da informação constitui uma perspectiva idealista, pois a inclusão nas escolas brasileiras ainda carece de muito planejamento e empenho por parte das instituições educativas.

QUADRO 2 - RESUMO GERAL DAS ADAPTAÇÕES DO CURRÍCULO

Elementos Curriculares	Tipos de Adaptação	
	Não Significativas	Significativas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Priorização de objetivos, atendendo a critérios de funcionalidade • Sequencialização 	<ul style="list-style-type: none"> • Eliminação de objetivos básicos • Introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Priorização de áreas ou blocos • Priorização de um tipo de conteúdos • Modificação da seqüência • Eliminação de conteúdos secundários 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução de conteúdos específicos complementares e/ou alternativos • Eliminação de conteúdos nucleares do currículo de base
Metodologia e Organização didática	<ul style="list-style-type: none"> • Modificação de agrupamentos previstos • Modificação da organização dos espaços e/ou tempos • Modificação dos procedimentos didáticos • Introdução de atividades alternativas e/ou complementares • Modificação do nível de abstração e/ou complexidade das atividades 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino/aprendizagem • Introdução de recursos específicos de acesso ao currículo
Elementos Curriculares	Tipos de Adaptação	
	Não Significativas	Significativas
Metodologia e Organização didática	<ul style="list-style-type: none"> • Modificação da seleção de materiais <p>- Adaptação de materiais</p>	
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Modificação da seleção de técnicas e instrumentos de avaliação • Adaptação das técnicas e instrumentos de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução de critérios de avaliação específicos • Eliminação de critérios de avaliação gerais • Adaptação de critérios de avaliação • Modificação dos critérios de promoção
Tempos	- Modificação da temporização	- Prolongamento por um ano ou

	prevista para uma determinada aprendizagem ou várias	mais da permanência num mesmo ano de escolaridade
--	--	---

Fonte: Adaptado de Manjon (1995, p. 104)

As adaptações curriculares de aula implicam a adaptação da resposta educativa para turmas ou grupos concretos.

Permitem um nível de adaptação maior das características do conjunto dos alunos, uma vez que partem do conhecimento concreto desses alunos, decorrente da prática educativa e da relação de cada professor com os seus alunos.

QUADRO 3 - ADAPTAÇÕES CURRICULARES NO PROJETO EDUCATIVO DA ESCOLA

Adaptação de objetivos e conteúdos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Definir objetivos gerais tendo em conta os alunos com NEE da escola; 2. Proceder do mesmo modo quanto à sua sequencialização; 3. Introduzir objetivos/conteúdos específicos em função de tais alunos; 4. Dar prioridade a objetivos e conteúdos, definindo os mínimos.
Adaptações na metodologia e atividades
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estabelecer critérios comuns para a etapa, que facilitem a resposta normalizada perante as NEE; 2. Estabelecer opções metodológicas de ciclo com o mesmo fim; 3. Definir critérios para a seleção de técnicas e estratégias; 4. O mesmo relativo à elaboração de atividades; 5. Desenhar atividades comuns para toda a escola e para cada ciclo; 6. Definir critérios para a adaptação de atividades para as diferentes NEE
Adaptações na avaliação
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estabelecer critérios de avaliação tendo em conta a diferença; 2. Estabelecer critérios de promoção (flexíveis e orientativos); 3. Decidir sobre técnicas e procedimentos tendo em atenção as NEE; 4. Incluir critérios e formas de avaliação do contexto; 5. Explicitar responsabilidades sobre deteção das NEE e sua avaliação; 6. Elaborar e/ou adaptar instrumentos de avaliação; <p>Fazer documentos informativos de avaliação para todos os alunos</p>

Fonte: adaptado de Bautista (1997, p.63)

O conjunto das adaptações curriculares de aula tem como principal benefício a promoção do desenvolvimento da criança, através de um processo de ensino/aprendizagem que favoreça o seu desenvolvimento, isto é, que vai além das realizações que a criança faz na atualidade e potencialize aquelas que pode vir a fazer.

Adequar as respostas educativas às crianças com deficiência mental leve constitui, sem dúvida, um elemento preponderante, pelo que consideramos

importante uma variedade de processos pedagógicos que assentem no desenvolvimento global da criança, nos seus interesses reais, nas suas experiências, nas relações com as outras crianças, assim como numa relação afetiva favorável que ajude a sua auto-valorização.

Atender às diferenças individuais no contexto de sala de aula implica uma flexibilização da gestão dos recursos e do currículo de forma a proporcionar o desenvolvimento maximizado a todos, de acordo com as necessidades individuais de cada um.

Assim, as adaptações curriculares de aula podem-se traduzir como um conjunto de medidas facilitadoras de acesso ao currículo básico que o vão adequar às diferentes situações, grupos ou pessoas, com o objetivo de melhorar a qualidade das atividades educativas e dos resultados.

As adaptações curriculares de escola vêm, assim, dar resposta às necessidades do conjunto de alunos, desde a organização e recursos da escola, até às orientações de trabalho assumidas por toda a comunidade educativa.

Constam de ajudas ou modificações nos diferentes elementos da proposta educativa - currículo - que desenvolve a equipa de professores para a sua escola, com o objetivo de responder aos alunos com deficiência mental leve tendo em conta a diversidade.

QUADRO 4 - ADAPTAÇÕES CURRICULARES DE AULA

Adaptações nos elementos pessoais
<ol style="list-style-type: none"> 1. Relação professor/aluno (espontâneas, positivas e atenção às NEE) 2. Relações entre alunos: <ul style="list-style-type: none"> • fazer grupos homo e heterogêneos • fazer grupos com número diferente de elementos • organizar estruturas tipo cooperativo • fomentar a participação de alunos com NEE através dos colegas com quem mantêm melhor relação • intervir intencionalmente na formação dos grupos de alunos (consoante tarefas, interesses, ...) 1. Relação entre professor da turma e restante equipa que o apóia: <ul style="list-style-type: none"> • estabelecer funções, papeis e tarefas • estabelecer coordenações básicas entre eles • programar conjuntamente • realizar em conjunto as avaliações
Adaptações de material e sua organização
<ol style="list-style-type: none"> 1. Organização de espaços e aspecto físico da sala de aula: <ul style="list-style-type: none"> • Utilização do espaço em função das NEE • Reduzir ao mínimo o nível de ruído 1. Facilitar a autonomia de todos os alunos 2. Mobiliário e recursos didáticos: seleccionar o material de modo a poder ser utilizado por todos, bastante diversificados <ul style="list-style-type: none"> • adaptar os materiais de uso comum em função das NEE 1. Organização do tempo: <ul style="list-style-type: none"> • organizar os horários e equilibrar os tempos de trabalho em grupo para favorecer a implementação de apoios na dinâmica da turma
Adaptações nos elementos curriculares
<ol style="list-style-type: none"> 1. adaptações na avaliação 2. adaptações na metodologia 3. adaptações nas atividades 4. adaptações nos objetivos e conteúdos

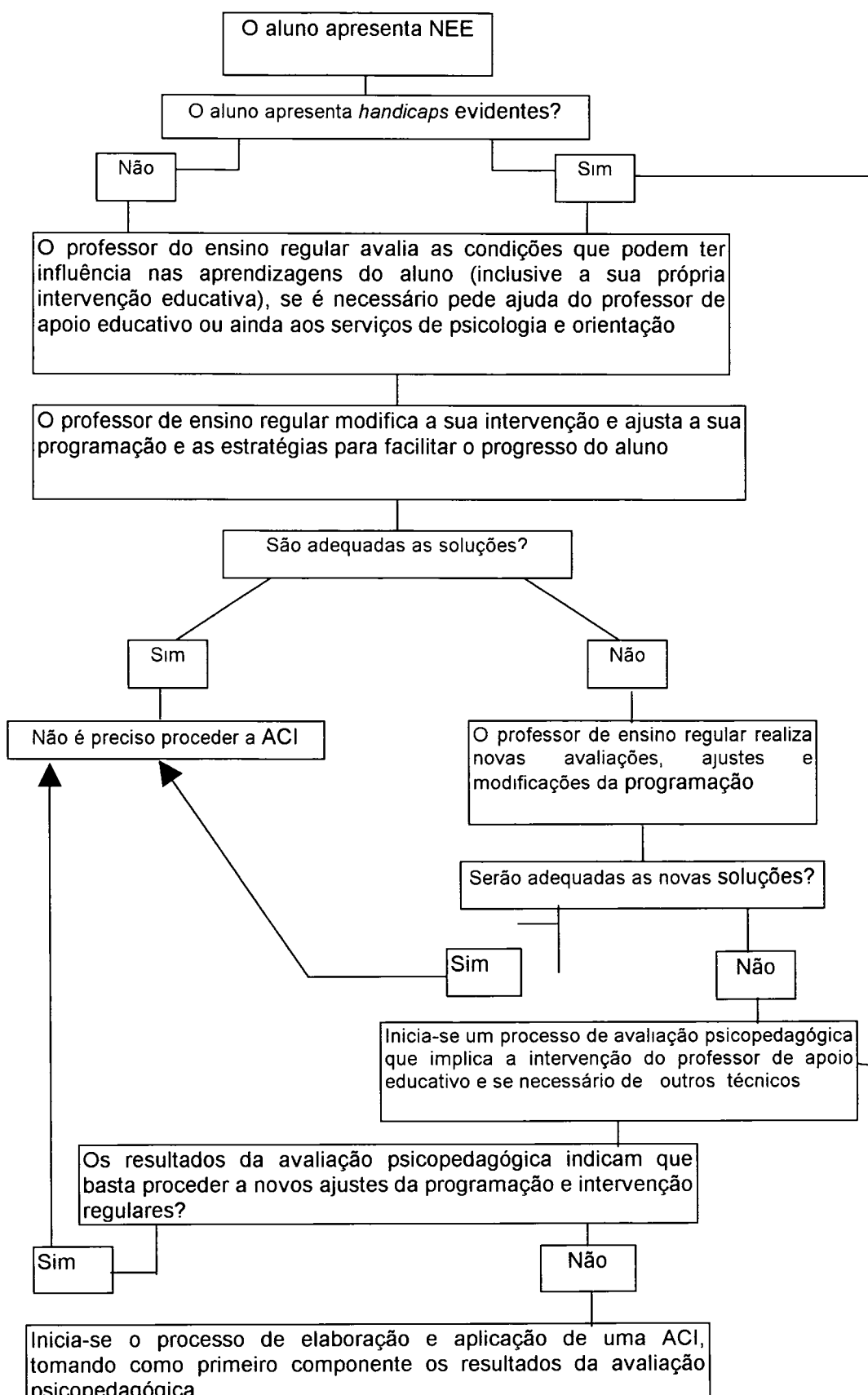
Fonte: adaptado de Bautista (1997, p. 64)

2.7 ADAPTAÇÃO CURRICULAR INDIVIDUALIZADA

As adaptações curriculares individualizadas não podem ser assumidas como uma resposta automática perante a determinação de uma deficiência mental leve; deve-se realçar o fato de este tipo de adaptações dizerem respeito concretamente a um aluno e devem ser adotadas só quando esgotados todos os recursos. (ZABALZA, 1992)

Passamos, assim, a apresentar um esquema (figura 1) que traduz qual o processo decisional a seguir para a elaboração de uma adaptação curricular individualizada, quadro este que se constitui como uma contribuição do presente estudo ao tema aqui proposto.

FIGURA 1: ADAPTAÇÃO CURRICULAR INDIVIDUALIZADA



A análise desta figura permite dizer que a execução de uma adaptação curricular individualizada é a consequência final de um processo de tomada de decisões em que se procurou encontrar soluções a níveis menos específicos.

No entanto, quando em última instância se opta por uma ACI, Manjon (1997), consideram que não se deve perder de vista um conjunto de critérios gerais a ter em conta na sua elaboração:

A ACI deve começar por uma determinação precisa do nível de competência curricular do aluno, isto é, precisar aquilo que o aluno é capaz de fazer, em termos de objetivos, em relação aos diferentes conteúdos curriculares do seu nível de escolaridade;

O processo de avaliação inicial deve ter em conta, com o maior grau de pormenor possível, quais são as condicionantes do atual nível de aprendizagem e desenvolvimento assinalado no ponto anterior, especificando o tipo de ajuda pedagógica mais adequada, como por exemplo, em que tipo de grupo trabalha melhor, que tipo de materiais didáticos serão mais úteis, que características cognitivas manifesta, que tipo de instruções lhe facilitam a compreensão da atividade a desenvolver...

Em suma, trata-se de explicitar as principais condicionantes da sua forma e estilo próprio de aprendizagem;

2.8 ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL

2.8.1 Deficiência Mental Leve

Albright et al (1987) citam que a classe especial é constituída de educandos portadores de deficiência mental capazes, segundo a literatura, de:

- desenvolver habilidades sociais e de comunicação;
- adaptar-se ao meio familiar, escolar, social e do trabalho;
- aprender habilidades escolares referentes ao ensino fundamental

- alcanças o desenvolvimento de habilidades profissionais;
- atingir independência econômica na vida adulta.

Considerando-se tais características, associadas ainda ao caráter marcante do ritmo lento de aprendizagem, é fundamental que se processe a adequação da proposta pedagógica às reais condições do alunado.

Adequar a proposta pedagógica implica, em princípio, na preparação da escola para receber e se comprometer educacionalmente com a educação de um grupo minoritário de alunos, o que torna indispensável a conscientização do corpo docente e administrativo sobre as especificidades educacionais exigidas por esses educandos, destacando-se a criação de condições físicas, diferentes formas de agrupar os alunos, e a adaptação do currículo às suas características de aprendizagem

As adaptações necessárias referem-se predominantemente ao encaminhamento metodológico de forma tal que estas propiciem o atendimento às diferenças individuais de aprendizagem, permitam detalhamento maior dos objetivos, a seleção de conteúdos significativos de aprendizagem e de princípios de avaliação compatíveis com as necessidades educacionais desses alunos.

Caberá ao professor um papel importante, uma vez que, de posse dos resultados da avaliação diagnóstica, a ele competirá a responsabilidade de propor as adaptações necessárias ao seu grupo de alunos.

Para que isso ocorra, o professor deverá conhecer os educandos sob a perspectiva sensorial, cognitiva, linguagem (falada, lida, escrita), funcionamento motor, o ritmo de aprendizagem, as condições emocionais e a maturação social.

Esta avaliação revestir-se-á, portanto, de caráter multidimensional, buscando evidenciar as características de cada educando, pois somente então o professor poderá iniciar a seleção dos objetivos e conteúdos que determinarão a sua ação pedagógica.

É possível que um professor de classe especial, ao assumir o seu grupo de alunos no início do ano letivo, perceba que alguns deles, embora em faixa etária correspondente a uma segunda ou terceira série, se encontrem do ponto de vista cognitivo, em uma fase correspondente ao domínio de habilidades de pré-escola. Ou, ainda, poderá nela se encontrar, provavelmente, alunos em níveis diferentes de desenvolvimento cognitivo e até em termos de seriação, o que demonstra a

necessidade de o professor definir a proposta de trabalho fundamentada em metodologias baseadas no ensino individualizado, visando à progressão da aprendizagem de seus educandos, independente do nível cognitivo ou da seriação em que eles se encontrem.

O professor, ao individualizar o ensino, considerará o educando sob a perspectiva bio-psico-social, procurando maximizar seus pontos fortes e minimizar suas dificuldades, respeitar seu ritmo de assimilação e de execução de tarefas, buscando a sincronia entre o ritmo de aprendizagem e o tempo cronologicamente estabelecido pelo calendário escolar.

A busca de sincronia aponta para um encaminhamento da proposta educacional com base nos currículos não seriados, nos moldes do encaminhamento do Currículo Básico, num continuum de quatro anos, como uma forma mais condizente de atender as necessidades de aprendizagem apresentadas por esses educandos.

A literatura, considerando a lentidão na aprendizagem e a dificuldade de abstração, orienta um ensino fundamentado a partir de atividades concretas, diversificadas e funcionais, como forma de contornar a exaustão do educando e manter o seu interesse e a motivação para aprender.

O caráter dispersivo, apresentado por muitos desses alunos, induz a uma seleção de atividades de curta duração, variando o tempo, gradativamente, de acordo com suas necessidades.

O professor, apesar das características citadas, deve preocupar-se sempre com a progressão dos conhecimentos acadêmicos, pois muitas vezes um objetivo que se apresenta muito difícil de ser atingido pelo aluno, mim primeiro momento, poderá se concretizar ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Há que se considerar, ainda, que muitos dos conteúdos propostos no Currículo Básico nem sempre serão atingidos por esses alunos, daí a importância do professor selecionar objetivos e conteúdos significativos e funcionais isto é, conhecimentos de aplicabilidade prática no cotidiano.

As experiências com esse grupo de educandos sugere uma programação de atividades voltadas ao desenvolvimento dos pré-requisitos necessários à inserção do educando no mercado de trabalho.

Portanto, uma adaptação curricular a ser introduzida no currículo, básico refere-se à iniciação para o trabalho desses educandos, situação essa decorrente da dificuldade relativa à terminalidade escolar.

2.8.2 Deficiência Mental Moderada/Severa

Falvey (1990) cita que com a perspectiva da mudança do enfoque assistencialista para o educacional e sob a luz dos princípios de normalização já se descortina a possibilidade de inserção desses educandos, até então atendidos preponderantemente nas instituições especializadas, em escolas comuns.

Por isso, as mesmas preocupações quanto às adaptações curriculares para os educandos com limitação intelectual leve, são válidas também para esse grupo, destacando-se, no entanto, modificações substanciais quanto à organização curricular que deverá ser distinta daquela proposta pelo currículo básico.

A busca de um proposta curricular específica para esse grupo de educandos se encontra atrelada ao descompasso significativo entre a idade cronológica e o desenvolvimento intelectual, que provoca um atraso geral no processo de aprendizagem, visto que as atividades de ensino são caracteristicamente delineadas para crianças pequenas. O fato desses alunos ~estarem défcits significativos faz que, com o passar do tempo, a diferença entre eles e seus pares não deficientes aumente e, conseqüentemente, sua atuação em ambientes integrados será prejudicada (ALBRIGHT et al., 1987).

Essa característica passa então a ser determinante na seleção de conteúdos, objetivos, metodologias e estratégias educacionais, pois implica na busca do equilíbrio entre aquilo que seria condizente com a faixa etária e possível de ser executado sob a ética cognitiva. Seria, pois, incompatível um adolescente excepcional, com nível cognitivo significativamente abaixo da média, ser submetido a um currículo delineado para crianças pequenas.

Considerando-se as características cognitivas limitam, significativamente o domínio de habilidades acadêmicas, a experiência e a literatura vem propondo a utilização do currículo funcional como a forma mais condizente de atuação pedagógica junto a esse alunado.

O currículo funcional visa o desenvolvimento da independência da pessoa quanto aos hábitos de higiene, alimentação, vestuário, vida em família, casa, comunidade, leitura, escrita, conceitos matemáticos, iniciação profissional, recreação e lazer como mecanismo fundamental para a integração dessas pessoas no contexto social mais amplo (FALVEY, 1990).

2.8.3 Deficiência Mental Profunda

O grupo mais comprometido e mais limitado é aquele constituído por deficientes mentais profundos. (FALVEY, 1990).

Normalmente, a abordagem de literatura, quanto a esses casos, é predominantemente clínica, considerando-se o atendimento dessas pessoas a nível hospitalar ou em instituições especializadas com caráter assistencial em regime de internato ou semiinternato.

Para esse grupo, é imprescindível um trabalho a partir de uma equipe multiprofissional, constituída, entre outros, de médicos, fisioterapeuta, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, enfermeiro, atendente e pedagogo especializado em Educação Especial.

Algumas instituições que já contam com esse aparato vêm se esforçando no sentido de estruturar uma proposta educacional para esses educandos a partir do treinamento de habilidades básicas, destacando-se, entre outras, a socialização, a alimentação, higiene, comunicação, movimentação, respiração.

Falvey (1990) destaca detalhes quanto à sensibilização corporal a partir da interação entre o educando, membros da família, professor ou terapeuta no processo de formação do EU e para desencadear a relação com o outro.

Na medida do possível, as habilidades básicas mencionadas deverão se constituir em meio de integração social, mesmo que restrito a nível familiar, escolar ou hospitalar.

No entanto, os resultados obtidos se mostram insuficientes para a sistematização de uma proposta sob a ótica educacional.

As adaptações, para essa área, além das anteriormente mencionadas, se relacionam, preponderantemente, ao ambiente e equipamentos específicos.

Quanto ao ambiente, é imprescindível a luminosidade a ventilação, o rigor no âmbito da higiene e banheiros adaptados.

É fundamental a utilização de equipamentos específicos: cadeiras adaptadas, camas hospitalares, talheres adaptados, colchões d'água, maca, cadeira de rodas, roupas funcionais inclinadores e urinóis adaptados.

Além desses, atenção especial deve ser dada à utilização da música, objetos coloridos e com brilho, móveis fantoches, televisão, rádio e luzes coloridas como meios importantes para a sensibilização sensorial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo considerou um conjunto de pressupostos essenciais para a base do sucesso da inclusão das crianças com NEE, especialmente as com retardo mental, tendo consciência de que se tal não acontecer a igualdade de oportunidades nunca será alcançada, pelo que "(...) o futuro da criança com NEE será sempre incerto no que diz respeito a uma verdadeira integração social." (CORREIA, 1997, p.169).

Teremos, então, de apostar na qualidade de ensino o que implicitamente obriga a perspectivar o processo de ensino/aprendizagem de acordo com as necessidades educativas de cada aluno, tenha ou não NEE.

Neste trabalho percebemos que as adaptações curriculares surgem como responsabilidade de todos os professores na sua atividade educativa, pelo que é importante que tomem consciência e adotem atitudes abertas e inovadoras face ao currículo escolar, principalmente quando se trata de inclusão de crianças com NEE.

Atendendo à necessidade de o ensino ser encarado numa perspectiva individualizada, por forma a melhor servir as necessidades próprias de cada criança, não podemos afirmar que existam "receitas" específicas para o trabalho com alunos portadores de deficiência mental. No entanto, analisando as características gerais comuns a estas crianças, podemos enunciar alguns princípios educativos a ter em conta durante a programação e implementação desta, junto a estes alunos.

As aprendizagens processam-se de uma forma lenta pelo que é importante focarmos a atenção apenas nos objetivos que realmente queremos ensinar, criar situações de aprendizagem positivas e significativas, preferencialmente nos ambientes naturais do aluno e de uma forma o mais concreta possível, para que este se sinta motivado e com predisposição para aprender. Tendo em conta as dificuldades destas crianças em efetuar a aquisição de conceitos abstratos bem como generalizar e transferir os comportamentos e aprendizagens adquiridos para novas situações, é necessário que estas aquisições se processem nos contextos e situações o mais variado e naturais possível.

Outro fator a ter em conta é a necessidade de dividir as tarefas em conjuntos de sub-tarefas mais simples, de forma a graduar a dificuldade das aquisições tornando-a mais acessível e positiva, tendo sempre em mente que o sucesso gera

sucesso e o insucesso sucessivo gera desmotivação, recusa de novas aprendizagens e mais insucesso, criando uma baixa auto-estima, logo uma pessoa infeliz para quem a escola passa a ser um penoso fardo a carregar todos os dias.

Tendo sempre em mente que todas as aprendizagens têm como objetivo principal a facilitação da vida futura numa perspectiva funcional, ou seja permitir uma inclusão e participação ativa e válida na vida em sociedade visando sempre uma progressiva autonomia do indivíduo, podemos concluir da necessidade de uma significância eminentemente prática destas aprendizagens.

Assim, relativamente aos alunos com **deficiência mental ligeira** não deverá existir uma grande diferença entre os seus currículos e dos outros alunos da classe. Deverá ser dada uma grande importância aos comportamentos adaptativos por forma a dotar o aluno com as competências sociais necessárias a um pleno funcionamento e participação na vida em sociedade. No seu modelo de competência social Sargent (1991) *apud* Smith, Pollaway, Patton, e Dowdy, C., (1995) apresenta os resultados desejados, em termos sociais como fruto de três processos, determinados pela cultura dominante:

O efeito **provocado nos outros socialmente** (entusiasmo, confiança, otimismo, independência, boa postura, boa apresentação, assertividade);

As **Competências sociais** (iniciativa para interagir, repostas às interações, comportamentos sociais pessoais, comportamentos específicos de várias situações; escolares, públicas, familiares, no local de trabalho);

A **Cognição social** (empatia, discriminação e inferência social, compreensão/entendimento social, compreensão dos motivos dos outros, julgamentos morais e éticos, resolução de problemas).

Também nas áreas académicas deverá ser sempre tida em conta a necessidade de uma aproximação funcional das aprendizagens. A aprendizagem da leitura e matemática vistas nesta perspectiva deverão dotar os alunos de competências práticas como, por exemplo, ler as bulas dos medicamentos, avisos públicos, horários, fazer orçamentos, gestão de dinheiro e situações de compra e venda. A comunicação oral deverá ser treinada sempre tendo em conta a implementação das competências sociais atrás mencionadas. Há que atender também a questões como a saúde e para os alunos mais velho o emprego, a sexualidade e as tarefas domésticas.

Em relação aos alunos com *deficiência mental moderada* deverá ser também dada uma ênfase especial aos comportamentos adaptativos, nomeadamente os cuidados pessoais, (como se alimentar: saber comer e beber de várias formas e em várias situações utilizando os comportamentos adequados a cada uma destas; vestir-se, despir-se e cuidar do seu vestuário; aplicar os cuidados básicos de higiene); motricidade (controlar a postura em várias situações: sentado, em pé; Coordenar movimentos finos: Desfolhar livros, enroscar e desenroscar tampas de frascos, riscar ou escrever com um lápis, rodar manípulos de portas; Coordenar movimentos amplos: correr, atirar uma bola, trepar, saltar); comunicação (utilizar as formas mais adequadas para: fazer e responder a pedidos; expressar necessidades e desejos; fazer e responder a perguntas; Narrar experiências do dia-a-dia) aspectos Acadêmicos (sempre numa perspectiva funcional: Ler e escrever o nome, a morada, o telefone; utilizar o telefone; ler informações das paragens de autocarro, comboio; ver as horas; fazer trocos); aspectos sociais (manter comportamentos adequados em várias situações; relacionar-se com os outros, da sua idade e mais velhos; ser capaz de esperar a sua vez em várias situações; seguir regras em jogos; para os alunos mais velhos há que atender ainda aos cuidados a ter: no emprego, chegar a horas, comportamentos adequados enquanto está a trabalhar e a aspectos específicos do emprego; tarefas domésticas; comportamentos na comunidade: saber utilizar transportes públicos; comportamentos socialmente aceitáveis em áreas de lazer, cinemas, teatros, jardins) saúde; sexualidade. (VIEIRA et al, 1986, p. 20)

Relativamente aos alunos com deficiência mental profunda, que necessitam apoios mais intensivos, devem ser desenvolvidos os comportamentos básicos de forma a que a criança responda a diferentes estímulos, pessoas, objetos. Deve-se ensinar a prestar atenção, a orientar o corpo e focar o olhar. Aqui o desenvolvimento da motricidade desempenha um papel fundamental atendendo às freqüentes dificuldades nesta área que estes alunos apresentam, assim como pela importância de que se reveste, seja na locomoção, comunicação ou mesmo na sua vertente lúdica.

Outra área de grande importância é a da estimulação sensorial, táctil, visual e auditiva pelo fato de mesmo nos casos de alunos com problemáticas mais profundas permitir uma interação mais positiva entre a criança e o mundo em seu redor (VIEIRA et al, 1996).

Não será demais recordar que este tipo de intervenção deverá ser objeto de uma prévia e cuidada programação, os objetivos bem definidos de acordo com as reais necessidades do aluno e a avaliação do programa efetuada de modo a que este possa ser revisto sempre que tal se justifique. Esta programação e respectiva implementação deveriam ser sempre efetuadas por um conjunto de vários profissionais em colaboração, cada um dentro da sua área, de modo a proporcionar todas as condições de sucesso a estas crianças por forma a poderem dar o seu contributo à sociedade em que vivem.

Por tudo isto, deixamos como novas perspectivas de trabalho, para possível aprofundamento deste ou execução de outro, o verificar, por exemplo, se existem algumas adaptações para os alunos sobredotados, mesmo que implícitas, o utilizar outros instrumentos de investigação tais como a técnica de análise documental, fazer observações, ou ainda fazer entrevistas aos vários elementos da comunidade educativa, de modo a aprofundarmos melhor o tema e se possível tratarmos-lo com mais objetividade.

Ao término deste trabalho acredita-se que as crianças com NEE devem ter acesso à escola regular e que esta se deve modificar de forma a que cada criança seja feliz e ativa de modo a afirmar a sua humanidade, pois só assim o seu handicap é esquecido para deixar lugar a uma pessoa com os seus gostos e os seus desejos.

Concluindo, o currículo deve refletir: a) funcionalidade, ou seja, proporcionar à pessoa portadora de deficiência a chance de participar de todos os recursos que a comunidade oferece; b) ser apropriado à idade, permitindo o ensino de atividades que também são desempenhadas por pessoas não deficientes da mesma faixa etária Além do mais, deve estar baseado na necessidade, preferências e cultura do educando; c) transição, preparação do aluno para o ambiente subsequente, expectativas, normas, regras, isto é, tomar conhecimento de que existe direito e deveres para todos em qualquer circunstância de vida.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO JR. Francisco Batista & SPROVIERI, Maria Helena. **Introdução ao estudo da deficiência mental**. São Paulo: Memnom, 1991.

BAIRRÃO, J - **Perspectivas de educação integrada em Portugal**. Lisboa: Comunicação no 15º Congresso Mundial de reabilitação Internacional, 1983.

_____. **Subsídios para um Modelo de Integração**. *apud* Encontro sobre a integração da Criança e Jovem Deficiente. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

BANUECO, A . **Integración en la escuela- integración escolar**. *Apud* BAIRRÃO, J. **Subsídios para um Modelo de Integração**. *apud* Encontro sobre a integração da Criança e Jovem Deficiente. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. **Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis.**, 1979.

BAUTISTA PACHECO, D.; PARADAS VALENCIA, R . A Deficiência Mental. *apud* BAUTISTA, R . (org) **Necessidades Educativas Especiais**. 1.ed. Lisboa: Dinalivro, 1997.

BAUTISTA, Rafael [et al.] **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

CARRETERO, M. e MADRUGA, J. Principales contribuciones de Vygotsky y la Psicología Evolutiva Sovietica. *apud* MARCHESI, A. M.; CARRETERO e PALÁCIOS, J. (eds.). **Psicología evolutiva** - Teorias y Metodos, Madrid: Alianza Editorial, 1984.

CORREIA, L. M. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Porto: Porto Editora, 1997.

ESPAÑA. Ministério da Educação e Ciência de Espanha- **Declaração de Salamanca**. Salamanca: UNESCO, 1994.

FORMOSINHO, J. **O currículo uniforme, pronto a vestir de tamanho único**. *apud* O insucesso escolar em questão, Universidade do Minho. Braga, 1987.

GONZALES, M.(eds.) Temas actuales de educacion especial. **Actas de las VI Jornadas de Universidades y Educación Especial**. Salamanca, 1991.

HALLAHAN, D. P.; KAUFFMAN, J. M. **Introdução à Educação Especial**. 7.ed. Boston: Allyn & Bacon, 1997.

INHELDER, Bärbel. **Le diagnostic du raisonnement chez les débilés mentaux**. Suíça: Delachaux et Niestlé, 1963.

_____. **Compreendendo a deficiência mental**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____**PROEDEM- Programa de desenvolvimento do deficiente mental.** Bragança Paulista: APAE, 1986.

_____. **A solicitação do meio escolar e a construção das estruturas da inteligência no deficiente mental: uma interpretação fundamentada na teoria do conhecimento de Jean Piaget.** , Campinas, UNICAMP (Tese de Doutorado), 1991.

KIRK, S.A.; GALLAGHER, J.J. **Educação da criança excepcional.**3.ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1996.

KRYNSKY, Stanislau. **Deficiência Mental.** São Paulo, Atheneu, 1969.

LANDIVAR, J; HERNANDEZ, R. **Adaptaciones Curriculares.** Editorial CEPE, SL, 1993.

LUCKACSSON (1992) *apud* CORREIA,L. M. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares.** Porto: Porto Editora, 1997.

_____. HALLAHAN, D. P.; KAUFFMAN, J. M. **Introdução à Educação Especial.**7.ed. Boston: Allyn & Bacon, 1997.

LURIA, A. R. **Construção da Mente.** São Paulo: Ícone, 1992.

_____. **Desenvolvimento Cognitivo.** São Paulo: Ícone, 1990.

MANJON, D. **Adaptaciones Curriculares.** 2ª ed. Málaga: Ediciones Aljibe, SL, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. "A construção da inteligência nos deficientes CABRAL, Ruth. "Habilitação do deficiente mental: aspectos pedagógicos". **Revista Brasileira de Deficiência Mental**, 1971(1):55-72.

MARCHESI, A. M.; CARRETERO e PALÁCIOS, J. (eds.). **Psicologia evolutiva - Teorias y Metodos,** Madrid: Alianza Editorial, 1984.

MARTINS, P. **Introdução à Perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky.** Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho, Braga, 1997.

NOVAES, Maria Helena. "O real, o possível e o necessários em educação especial". **Em aberto**, 1983.

PACHECO,J. **Currículo: Teoria e Práxis.** Porto: Porto Editora, 1996.

PIAGET, Jean & GARCIA, R. **Psicogênese e história de la ciencia.** Madrid: Siglo Vientuino, 1984.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética.** Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

PSANELLA & VOLKNOR (1977) *apud* BAIRRÃO, J. **Subsídios para um Modelo de Integração**. *apud* Encontro sobre a integração da Criança e Jovem Deficiente. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

RIBEIRO, A. **Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Texto Editora, 1990.

RIVIÉRE, A. **A psicologia de Vygotsky**. 3.ed. Madrid: Visor, 1988.

RODRIGUES, A.- **Integração e Currículo**. *Apud* IV Encontro Nacional de Educação Especial, "Comunicações". Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

RONCIN, C.; RONCIN, G. Fala-se em inclusão. **Cartas Pedagógicas**. n.º 276, 1989.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia**. Lisboa: Estampa, 1972.

SARGENT (1991) *apud* SMITH, T., POLLAWAY, E., PATTON, J., e DOWDY, C. **Ensinando crianças com necessidades especiais**. Boston: Allyn & Bacon, 1995.

SAYER, J. **Estratégias para necessidades especiais em escolas comuns**. London: Cassel, 1987.

SMITH, T., POLLAWAY, E., PATTON, J., e DOWDY, C. **Ensinando crianças com necessidades especiais**. Boston: Allyn & Bacon, 1995.

VIEIRA, P., PEREIRA, M., MASTELING, A., CASTRO, F., TRINDADE, O., BREDÁ, R., RODRIGUES, M., e GENNEP, A. "Se houvesse quem me ensinara...": **A Educação de Pessoas com Deficiência Mental**. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

_____ **Fundamentos de defectologia**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

_____ **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev. & LURIA, A. R. & LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

WALLON, Henry. **Do ato ao pensamento**. São Paulo: Manole, 1989.

WOLFENBERGER, W. **Social role valorization a proposed new term for principle of normalization**. *Mental Retardation*. 1983. Vol. 21, nº 6.

ZABALZA, A - **Planificação e Desenvolvimento Curricular da Escola**. Rio Tinto: Edição Asa, 1992