

## ***Deficiência Intelectual: sociedade, família e escola***

*Denise Rocha Belfort Arantes e Danilo Namó*

A espera pela chegada de um bebê é um momento marcante na vida de todo ser humano. Durante a gravidez, a mãe desenvolve uma imagem ideal para seu futuro bebê (KLAUS; KENNEL, 1993), constrói sonhos e fantasias em torno desse filho, projetando um pouco de si e criando expectativas sobre o lugar que ele irá ocupar no seio dessa família (PANIAGUA, 2004).

No entanto, se esse bebê nasce com alguma doença congênita ou deficiência, a adaptação e a constituição do vínculo, por parte dos pais, tornam-se muito difícil. Esse filho é encarado, em muitos casos, como uma “deformação” da criança sonhada, fazendo-os questionar sobre sua competência para gerar um filho saudável. Esse acontecimento também poderá gerar um sentimento de culpa na família, pois alguns poderão senti-lo como um castigo (KLAUS; KENNEL, 1993 E PANIAGUA, 2004).

Os pais precisam elaborar a perda do filho ideal para estabelecerem o vínculo afetivo com o filho real. Diante desse bebê - que é um agente de frustração - o luto do filho idealizado é intenso e difícil e, algumas vezes, impossível de superar sem ajuda. Esse nascimento desencadeia uma crise familiar, sendo necessária uma adaptação a essa situação, que pode não ocorrer de maneira plena. A família é afetada de forma material, emocional e nas suas relações sociais (FAVARATO, 1990).

Quando superada esta fase, a partir de então, a família passará a se preocupar com o presente e o futuro deste filho, e essa preocupação varia de acordo com o desenvolvimento da criança, as condições ambientais e os recursos disponíveis que possuem (PANIAGUA, 2004).

Esse processo de aceitação assemelha-se aos estágios do luto descritos por Elisabeth Kübler-Ross (1991), a partir de uma pesquisa realizada com pacientes terminais. Na situação do nascimento de um filho com alguma deficiência, houve uma perda real: a do filho tão sonhado.

Segundo a autora, o luto, e a perda do ente amado gera sentimentos que podem ser divididos em cinco estágios que serão descritos a seguir. Vale ressaltar que alguns desses estágios podem ocorrer de forma simultânea e que se considera saudável que a pessoa possa viver cada estágio em sua completude, tendo tempo e apoio para lidar com cada um deles.

1. Negação e isolamento: O primeiro deles constitui-se por uma negação inicial, completa ou parcial, a uma notícia catastrófica, podendo vir acompanhada de certo isolamento e, “*funciona como um para-choque [...] deixando que a pessoa se recupere com o tempo, mobilizando outras medidas menos radicais*” (KÜBLER-ROSS, 1991, p. 50). Frase: “*Não, não é verdade, isso não pode acontecer comigo!*” (KÜBLER-ROSS, 1991, p. 61).

2. A raiva: Quando não há mais como manter o estágio da negação, e a pessoa consegue falar sobre aquele evento traumático, ela passa a nutrir sentimentos de raiva, revolta, inveja e ressentimento. Estes sentimentos podem ser direcionados a qualquer outra pessoa ou

situação, e sem uma razão específica, tornando muito difícil a todos os envolvidos lidarem com a situação. A pessoa questiona as suas crenças religiosas e se revolta com as pessoas que a cercam. Frase: *“Por que eu?”* (KÜBLER-ROSS, 1991, p. 61).

3. A barganha: Nesse estágio a pessoa se dá conta de que sua raiva não evitou o desfecho previsto e, com isso, ela tenta negociar, fazendo uso de um bom comportamento. Frase: *“Se Deus decidiu não levar-me desse mundo e não atendeu a meus apelos cheios de ira, talvez seja mais condescendente se eu apelar com calma”* (KÜBLER-ROSS, 1991, p. 91).

4. A depressão: Decorre da forma de elaboração das inúmeras perdas pessoais, emocionais e materiais às quais a pessoa está sujeita, devido ao nascimento do bebê com deficiência, visto e sentido como catastrófico. Neste caso, há a possibilidade de um desfecho que se aproxima como um primeiro passo para a aceitação.

5. A aceitação: Nessa fase, *“é como se a dor tivesse esvanecido”* (KÜBLER-ROSS, 1991, p. 120) e a pessoa, após ter lidado com sentimentos de negação e raiva, conseguirá encontrar a paz e a aceitação diante da notícia inicial. Nesse período, a família precisará de apoio e compreensão, pois, após passar pelos estágios do luto diante da notícia da deficiência de seu filho, poderá enfrentar os desafios que a esperam para que seu filho possa, de fato, ser incluído na sociedade e tenha seus direitos garantidos.

A família constitui o primeiro universo de relações sociais da criança e a forma com que lida com a presença desse filho com deficiência, que demandará, em muitos casos, maiores cuidados por toda a vida, marcará profundamente suas possibilidades de desenvolvimento.

Muitas famílias conseguem atingir um bom nível de adaptação e os pais passam a valorizar sua experiência em ter um filho com deficiência como algo positivo, acompanhando todas as atividades realizadas e valorizando cada conquista desse filho (PANIAGUA, 2004, p. 331).

Em outros casos, quando isto não ocorre, a família não consegue assumir seu papel diante dessa criança. Muitas famílias acabam se desestruturando com o abandono do lar, em alguns casos, por parte de um dos cônjuges (na maioria das vezes o pai). A escola acaba transformando-se na primeira referência, e no primeiro universo estruturado de relações sociais da criança, assumindo um papel, muitas vezes, que vai muito além de aspectos educacionais.

De certa forma, a escola também vivencia um luto diante da perda do aluno idealizado ao receber uma criança com deficiência e também precisa superar a negação, a raiva e os diversos sentimentos mobilizados no momento em que essa criança adentra a escola para poder oferecer a ela condições de igualdade no acesso a um ambiente estimulante e de aprendizagem.

Essa garantia de acesso requer o rompimento das barreiras arquitetônicas e atitudinais. Só assim esse aluno terá garantido seu direito a uma educação de qualidade. Nesse sentido, cabe ressaltar que esse aluno com deficiência não deve estar na escola apenas para a socialização, pois, segundo Mantoan e Prieto (2006, p. 60), *“escola é espaço de aprendizagem para todos”*,

sendo necessário vencer essa ideia errônea de que uns vão para aprender e outros, para se socializar.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada pelo MEC em 2008, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Nessa perspectiva, o projeto político pedagógico da escola deve abranger a realidade do local onde está inserida, e precisa contemplar essas necessidades anteriormente citadas. Sendo assim, é fundamental que se consiga determinar de maneira precisa os alunos que são, de fato, público-alvo da educação especial e que precisam do apoio de um professor especializado no contraturno por meio dos Serviços de Apoio Pedagógico Especializados (SAPEs, por exemplo, na área da deficiência intelectual, para que não se incorra no erro de matricular alunos sem deficiência em salas de recursos ou classes regidas por professor especializado devido a questões sociais ou de falta de um ambiente estimulador em suas famílias.

Problemas sociais e de aprendizagem enfrentados por alguns alunos não podem ser confundidos com deficiência para que não haja encaminhamento inadequado para o atendimento especializado nos SAPEs, uma vez que esses alunos devem receber complementação de estudos por meio de programas de recuperação e reforço, que não são finalidade do atendimento educacional especializado.

Na rede estadual de ensino de São Paulo cabe, por exemplo, ao professor especializado em deficiência intelectual realizar a avaliação pedagógica dos alunos com deficiência intelectual; e esses são encaminhados pelo professor de classe comum. Para essa indicação de avaliação, o professor do ensino comum pode observar sinais que o auxiliarão a identificar, no caso do aluno com deficiência intelectual, se possui características específicas, que o indique como possível candidato a frequentar uma sala de recursos, São elas:

- > Dificuldade de compreensão, análise e síntese e retenção de informações;
- > Dificuldade de explorações espontâneas;
- > Dificuldade em aprender (essa constatação deve ser feita somente quando o professor esgotar todos os recursos e estratégias e, mesmo assim, o aluno não aprendeu);
- > Dificuldade para utilizar e relacionar informações;
- > Dificuldade de resolução de problemas (solução própria da faixa etária)
- > Dificuldade de compreensão de comandos;
- > Dificuldade em expressar de maneira lógica suas ideias e pensamentos.

É relevante ressaltar que, pedagogicamente, as características acima listadas não devem ser consideradas de forma isolada, sendo preciso que haja uma combinação de algumas delas, por isso, para que um aluno seja caracterizado como tendo deficiência intelectual, é preciso que haja um processo de observação rigoroso, com registros periódicos e o auxílio do professor especializado nessa avaliação pedagógica.

O contato com a família do aluno com deficiência intelectual é, também, muito importante para que se conheça a realidade na qual ele está inserido nos momentos em que não está na escola.

Após a conclusão da avaliação pedagógica desse aluno (que é norteadada pelo Anexo I da Resolução SE nº 11/08, alterada pela Resolução SE nº 31/2008), é necessário considerar que a escola não se constitui apenas em um espaço de socialização para ele, mas fundamentalmente precisa atuar no desenvolvimento de suas habilidades e competências, estimulando suas potencialidades. A escola é lugar de aprender, não podendo ser diferente para esse aluno.

O professor não pode perder de vista que sua função não é somente reproduzir conhecimentos elementares lançando mão de receitas prontas. Ele precisa assumir uma posição de “cientista”, buscando criativamente alternativas que dizem respeito aos objetivos educacionais que se pretende alcançar com cada aluno. Para isso, ele deve levar em consideração o objetivo da proposta pedagógica construída para cada aluno, e planejar como alcançá-la e, assim, *“conhecer suficientemente as leis do desenvolvimento mental para encontrar os métodos mais adequados ao tipo de formação educativa desejada”* (PIAGET, 1985, p. 19).

Retomando as etapas do desenvolvimento mental, Jean Piaget (1985) descreveu os quatro períodos que ele considerou como fundamentais, sendo eles:

> Sensório-motor (sensório-motriz): primeiro período do desenvolvimento, em que a criança utiliza como instrumentos somente as percepções e os movimentos corporais, sem ser capaz de produzir qualquer representação ou pensamento. É uma inteligência inteiramente prática.

> Pré-operatório: que ocorre aproximadamente a partir dos 2 anos de vida da criança e dura até aproximadamente os 7 ou 8 anos. É marcado pela formação da função simbólica ou semiótica. Permite representar os objetos ou acontecimentos atualmente não perceptíveis, invocando-os por meio de símbolos ou de sinais diferenciados: jogo simbólico, imitação diferenciada, imagem mental, desenho e, principalmente, a linguagem.

> Operações concretas: fase que se inicia aos 7 ou 8 anos e dura até, aproximadamente, os 10 ou 11 anos de idade. As interiorizações, coordenações e descentralizações crescentes conduzem a uma forma geral de equilíbrio, constituindo a reversibilidade operatória (inversões e reciprocidades). Há, dessa forma, a formação das operações: reuniões e dissociações de classes, fontes da classificação; encadeamento de relações, fontes da seriação; correspondências; sínteses das inclusões de classes e ordem serial. No entanto, essas múltiplas operações nascentes incidem sobre os objetos e não nas hipóteses anunciadas verbalmente

sob a forma de proposições (ensino concreto); além disso, procedem por aproximação, em oposição às futuras operações combinatórias e proporcionais.

> Operações formais: ocorre a partir dos 11 ou 12 anos e é a última das fases descritas por Piaget. É a conquista de um novo caráter de raciocínio que não incide somente sobre os objetos e as realidades diretamente representáveis, mas, também, sobre as hipóteses. Isto é, sobre as proposições de que é possível tirar as necessárias consequências sem decidir sobre sua verdade ou falsidade antes de se ter examinado o resultado dessas implicações.

Quando se trata de alunos com deficiência e, com algum tipo de necessidade educacional especial, pode haver alguma diferença no desenvolvimento dos períodos descritos acima. No entanto, eles ocorrem e podem ser plenamente explorados para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem efetivo para esse público. Essa é uma prerrogativa da escola que pretende ensinar a todos o que cada um tem de melhor a oferecer e a aprender.

Segundo Fierro (2004), o déficit da pessoa com deficiência intelectual parece estar relacionado às dificuldades de generalização e transposição de conhecimentos de uma situação para outra. Sendo assim, é possível afirmar que uma criança com deficiência intelectual poderá ter dificuldades em ultrapassar a fase das operações concretas descrita por Piaget.

*“É certo que trocas deficitárias entre o sujeito e o meio, desde os primeiros tempos de vida, retardam e mesmo impossibilitam os deficientes de atingirem as formas mais complexas de pensamento”* (MANTOAN, 1992, p. 108). No entanto, não podemos negar-lhes todas as condições para que desenvolvam plenamente suas habilidades e competências.

A concepção atual de escola deve ser inclusiva. E escola inclusiva é aquela em que todos estão conscientes das necessidades dos alunos nela matriculados e que possui um projeto político pedagógico que contemple essa diversidade.

É muito importante que os professores tenham orientações claras e precisas sobre como lidar com uma criança com deficiência, sendo fundamental que não sintam receio em estar com elas em suas classes comuns. O primeiro passo para que ocorra uma inclusão efetiva é a aceitação do outro como diferente.

A sociedade contemporânea supervaloriza a capacidade de aprendizagem e, dessa forma, aquele que tem dificuldades e não responde ao “considerado normal” corre o risco de ficar à margem. No entanto, quando são dadas as oportunidades adequadas, as pessoas com deficiência demonstram plena capacidade de expressar seus sentimentos, acumular conhecimentos formais e informais, refletir sobre sua vida e verbalizar seus desejos, motivações, anseios e planos para o futuro.

Um dos aspectos que possivelmente contribua para a insegurança e o conseqüente afastamento do professor “não-especializado” do contato com o aluno com deficiência intelectual é “[...] a visão simplista de que os comportamentos inapropriados ou imaturos que estas pessoas exibem são resultado direto de sua deficiência cognitiva ou neurológica” (GLAT, 1999).

Smith (2008, p. 29) reforça essa ideia ao mencionar que *“a maneira como as pessoas são tratadas pode limitar sua independência e suas oportunidades”*.

Sendo assim, os comportamentos inapropriados muitas vezes apontados pelos pais e professores podem não decorrer da deficiência em si, mas do contexto familiar e social desse indivíduo.

Cabe ressaltar que esses alunos precisam participar da escola e da sociedade, sendo respeitados em suas diferenças, não podendo ser vistos somente como pessoas dependentes e incapazes. Eles necessitam de uma proposta educacional adequada às suas necessidades e que leve em conta suas potencialidades e, na medida em que o professor oferece estratégias que promovam seu crescimento interno, sua autonomia e sua independência, esse educando passa a ter condições de conviver igualmente na sociedade, exercendo seu direito de cidadão.

Muitas vezes, a imaturidade presente na vida dessas pessoas decorre não só de seu nível intelectual, *“mas da infantilização e da superproteção com que elas costumam ser tratadas durante toda a vida”* (GLAT, 1999). É muito comum ouvirmos professores e familiares se referirem a esses alunos, mesmo adolescentes ou adultos, como crianças e tomando decisões e fazendo escolhas por eles, acreditando que não serão capazes de vivenciar as experiências inerentes à sua faixa etária. Essas atitudes superprotetoras tiram da pessoa com deficiência intelectual a possibilidade de desenvolverem ao máximo sua autonomia e independência.

É muito comum observarmos no discurso de pais, educadores e profissionais a ideia errônea de que *“os comportamentos sexuais na pessoa com deficiência mental são aberrantes e decorrem do quadro orgânico da deficiência mental”* (MAIA, 2006, p. 91). Há uma negação da sexualidade dessas pessoas por estar presente no senso comum uma ideia forte de que elas serão eternas crianças, esquecendo-se de que seu desenvolvimento biológico e maturacional ocorrerão como em qualquer outro jovem e adulto.

Hoje se sabe que as possíveis limitações e comportamentos inadequados resultam principalmente dos processos de educação e socialização diferenciados, que não ensinam nem preparam a pessoa com deficiência para lidar com suas manifestações sexuais e para entender sua própria sexualidade nas relações sociais existentes (MAIA, 2006, p. 91-2).

Sendo assim, a escola passa a ser um ambiente em que tais questões podem e devem ser tratadas de forma clara e objetiva com todos os alunos, e isso não pode excluir os que possuem qualquer deficiência.

O trabalho com o aluno com deficiência intelectual pode ser estressante, pois impele o professor a romper com a ideia de uma escola “tradicional” que objetiva a transmissão vertical de conhecimentos por meio de receitas prontas. Assim, ele se vê diante do desafio constante de reconstruir sua prática pedagógica e isso pode gerar certa frustração, pois os resultados alcançados nem sempre são os esperados, levando-o a modificar seus objetivos e estratégias de ensino. Essa frustração pode ser gerada pela definição de objetivos irrealistas e do sentimento dos professores de onipotência profissional frente a seus alunos.

Por isso, diria até que o trabalho com o aluno com deficiência tem um efeito terapêutico-educacional, pois nos obriga, por um lado, a tomar consciência de nossos limites, e, por outro, nos impele a ter que constantemente romper com estes limites e ampliar nossa habilidade e conhecimento profissional (GLAT, 1999).

É importante que haja algumas estratégias que auxiliem o professor não-especializado na construção de uma rotina de desenvolvimento pedagógico e social de seus alunos que possuam alguma necessidade educacional especial. Essa rotina proporcionará um sentimento de segurança e de pertencimento propícios para seu processo de aprendizagem.

Podemos sugerir algumas dessas estratégias para o professor, e que seguem abaixo:

- Tratar o aluno de maneira natural, não adotando atitudes superprotetoras, infantilizadas ou de rejeição;
- Respeitar sua idade cronológica, oferecendo atividades compatíveis relacionadas ao que está sendo ensinado aos demais alunos ;
- Incentivar a autonomia na realização das atividades;
- Estabelecer objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e temporalidade de acordo com a necessidade do aluno;
- Dividir as instruções em etapas, olhando nos olhos do aluno;
- Respeitar o ritmo de aprendizagem, oferecendo desafios constantes;
- Repetir as instruções/atividades em situações variadas, de forma diversificada;
- Estabelecer uma rotina na sala de aula, dizendo o que e como vai acontecer;
- Estabelecer regras junto com o grupo de alunos, procurando ressaltar as qualidades de cada;
- Reforçar os comportamentos adequados;
- Apresentar os espaços físicos construindo referências que os tornem mais familiares.

O professor não deve perder de vista que ele é o referencial da classe, e que possui o status de autoridade máxima perante seus alunos. Essa autoridade se dá pelo fato de ser o professor e por ser um adulto diante de crianças. No entanto, tal autoridade e referência se constroem no dia a dia da sala de aula. Os alunos irão respeitá-lo à medida que são respeitados por ele.

Quando se estabelece um vínculo de respeito recíproco entre professores e alunos cria-se um ambiente propício para a formação de pessoas capazes de refletir sobre a realidade onde vivem e, portanto, modificá-la.

A escola inclusiva almeja a constituição de cidadãos autônomos, tendo eles deficiências ou não. Dessa forma, esse objetivo se estende às pessoas com deficiência, que merecem fazer parte do contexto social, tendo garantidos todos os direitos de acesso e participação ativa na escola e em todos os espaços sociais sendo respeitados em suas possibilidades.

Sabe-se que a construção dessa sociedade é um processo (e talvez nunca esteja terminado), mas largos passos têm sido dados nesse sentido, já que há enormes esforços e resultados positivos no sentido de respeitar e valorizar as diferenças.

Podemos citar como exemplo, a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, promulgada pela ONU em 2006 e ratificada no Brasil em 2008, como um importante marco que reconhece formalmente a importância, para as pessoas com deficiência, do direito e respeito a autonomia e independência individuais, inclusive a liberdade para fazer as próprias escolhas, resultando, assim, na construção contínua de uma sociedade que possa acolher a todos sem distinção e sendo, de fato, inclusiva. A família, a escola e a sociedade, de forma geral, exercem um papel fundamental na construção dessa sociedade que queremos.

#### BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CASTRO, E. K. & PICCININI, C. A. Implicações da doença orgânica crônica na infância para as relações familiares: algumas questões teóricas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (3), 625-35, 2002.

FAVARATO, M. E. C. S. Aspectos psicológicos da criança portadora de cardiopatia congênita: problemas ligados à hospitalização. In ROMANO, B. W. *Psicologia aplicada à cardiologia*, p. 79-85. São Paulo: Fundo Editorial BYK, 1990.

FIERRO, A. Os alunos com deficiência mental. In: COLL, MARCHESI e PALACIOS (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GLAT, R. Refletindo sobre o papel do psicólogo no atendimento ao deficiente mental: além do diagnóstico. *Revista da Universidade Estadual de Londrina*, v. I, n.1, jan. 1999.

KLAUS, M.; KENNEL, J. H. P. Pais e bebê: a formação do apego. São Paulo: Artmed, 1993.

KÜBLER-ROSS, E. *Sobre a morte e o morrer*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MAIA, A. C. B. *Sexualidade e deficiências*. São Paulo: Unesp, 2006.

MANTOAN, M. T. E. A construção da inteligência nos deficientes mentais: um desafio, uma proposta. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Santa Maria: v. 1, n. 1, p. 107-114, 1992. Trabalho apresentado à XIV Reunião da Anped, set. 1991.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Sumus, 2006.

ONU. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12716:legislacao-especifica-documentos-internacionais&catid=192:seesp-esducao-especial&Itemid=863](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716:legislacao-especifica-documentos-internacionais&catid=192:seesp-esducao-especial&Itemid=863). Acesso em: 6 jul. 2011.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, MARCHESI; PALACIOS. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

SMITH, D. D. Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.