

A Inclusão de Pessoas com Deficiência Mental: um Processo em Construção

Márcia Denise Pletsch (*)

Patrícia Braun (**)

A inclusão escolar, influenciada por diretrizes internacionais, vem se constituindo como prioritária na legislação brasileira desde a década de noventa, com base nos princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). A legislação nacional parte do pressuposto que a educação inclusiva se caracteriza como uma ampliação de acesso à educação dos grupos historicamente excluídos em função de sua classe, etnia, gênero, idade e deficiência, etc.

Com base no exposto esse trabalho discute, por meio de um estudo de caso, o desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem, com base nos pressupostos Vygostkyanos, de um aluno com deficiência mental incluído em classe comum do ensino regular. Para tal, foram usados como referência a literatura especializada, as diretrizes oficiais do Ministério da Educação (MEC) e os resultados de um estudo de caso de cunho qualitativo (observações participantes e entrevistas semi-estruturadas) seguindo os pressupostos de Bogdan & Biklen (1994), realizada no período de maio de 2007 a maio de 2008.

O conceito de educação inclusiva, nesse texto, é entendido como um processo amplo, no qual a escola deve ter condições estruturais (físicas, de recursos humanos qualificados e financeiros) para acolher e promover condições democráticas de participação dos alunos com necessidades educacionais especiais no processo de ensino-aprendizagem. É um processo no qual a escola possa promover não só o acesso e a permanência, mas também o aproveitamento social e escolar, levando em consideração as singularidades de cada um, com ou sem apoio especializado. Portanto, defendemos uma proposta de educação que se pretenda inclusiva envolve não apenas o acesso e a permanência na classe comum do ensino regular, mas também o desenvolvimento social e escolar do aluno com deficiência.

(*) Professora assistente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: marcia_pletsch@yahoo.com.br

(**) Professora assistente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: p.braun@terra.com.br

Vale lembrar que desde Salamanca o termo necessidades educacionais especiais, assim como a expressão educação inclusiva passaram a abranger desde pessoas com dificuldades de aprendizagem decorrentes de condições econômicas e socioculturais, até pessoas com algum tipo de deficiência, altas habilidades ou condutas típicas.

Neste trabalho ênfase será dada ao sujeito com deficiência mental que constitui em âmbito escolar, o maior grupo entre as deficiências atendidas nas escolas especiais e nas redes regulares de ensino. Estatísticas recentes do Ministério da Educação (BRASIL, 2007) indicam que das 700.824 matrículas efetuadas na Educação Especial, em suas possibilidades de classes e ou escolas especiais ou escolas comuns em 2006, 330.794 eram compostas de alunos identificados com *deficiência mental e Síndrome de Down*, o que representa praticamente 50% do universo total de matrículas ¹.

Ademais, acompanhar pedagogicamente o aluno com déficit cognitivo tem sido apontado por diferentes autores como um dos grandes desafios para a educação, que se habituou a trabalhar com o aluno “ideal”, dentro de um padrão predominantemente racional, baseado em um modelo único de ensino-aprendizagem, sem considerar a diversidade humana e as possibilidades de escolarização de pessoas com deficiência mental (PADILHA, 2001; CARNEIRO, 2007; PLETSCHE, 2008).

O desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiência mental

As pessoas com deficiência mental passaram a ser consideradas passíveis de serem educadas somente no século XIX, graças ao trabalho do médico Jean Itard ²(1774-1838) — considerado o primeiro teórico de Educação Especial — com o menino Victor de Aveyron, conhecido como “menino selvagem”. O trabalho de Itard se baseava na teoria empirista do conhecimento.

Contudo, a importância atribuída aos fatores biológicos em detrimento dos fatores sócio-ambientais perdurou até os anos cinquenta, quando a noção de “irrecuperabilidade e constitucionalidade da condição de deficiente mental” começou a inserir em suas proposições aspectos sócio-educacionais, inicialmente publicadas na quinta edição do manual da Associação Americana de Retardo Mental (*American Association on Mental Retardation – AAMR*) (p.34),

¹ Como uma das principais características da Síndrome de Down é a deficiência mental, optamos por somar as categorias apresentadas pelo MEC pela primeira vez em itens distintos. Este procedimento toma como referência Carneiro (2007).

² O trabalho de Itard e o método usado para educar Victor foram descritos na obra *Mémoire sur les premiers développements de Victor de l' Aveyron*, publicado em 1801. No Brasil, os relatórios de Itard foram traduzidos para o português pela Editora Cortez (BANKS-LEITE & GALVÃO, 2000).

fundada em 1876. Essa edição foi revista e reeditada em 1961, inaugurando uma nova fase para os estudos na área de deficiência mental.

A concepção da AAMR desde 1992 (já em sua nova edição), concebida como “multidimensional” — na qual a deficiência mental era compreendida a partir da interação entre a capacidade da pessoa (“medida” por testes padronizados), o ambiente em que a pessoa vivia e a necessidade de níveis de suporte — passou a influenciar diretamente diferentes sistemas de classificação, como a *Classificação Internacional do Funcionamento da Deficiência e da Saúde* (CIF), a *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde* (CID-10) (ambos da Organização Mundial de Saúde), e o *Manual de Diagnóstico e Prática Profissional em Retardo Mental da Associação Americana de Psicologia* (APA).

Esse sistema recebeu inúmeras críticas por continuar enfatizando demasiadamente as limitações do sujeito. Para superar essa concepção, em 2002, a AAMR revisou e ampliou a definição — considerada “sócio-histórico-cultural” —, a qual foi traduzida e publicada no Brasil quatro anos depois, em 2006. No entanto, desde 2005 vem sendo adotado pelos documentos educacionais oficiais (BRASIL, 2005). Nesse sistema a deficiência mental é concebida como uma “incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (AAMR, 2006, p. 20).

Vale ressaltar que esse sistema multidimensional almeja superar a idéia de que a deficiência mental é uma condição estática e permanente, em favor de uma concepção em que o desenvolvimento varia conforme os apoios e/ou suportes recebidos pelo indivíduo. Portanto, no modelo multidimensional, a deficiência mental é compreendida como um fenômeno relacionado com o desenvolvimento da pessoa e as interações e apoios sociais que recebe, e não somente com base em parâmetros de coeficiente de inteligência (QI abaixo de 70) e de classificação nos níveis leve, moderado, severo e profundo.

No que se refere ao desenvolvimento e ao processo de ensino-aprendizagem as contribuições de Vygotsky (1997; 2003) são importantes. Para ele o ser humano nasce apenas com recursos biológicos, mas com a convivência social, com seus valores e sua cultura, esses recursos concretizam o processo de humanização (de desenvolvimento humano), essencialmente possível por meio do processo ensino-aprendizagem. É o que Pino (2005) define como duplo nascimento: um biológico e outro cultural. O processo relacional entre ambos possibilita o desenvolvimento e a apropriação do conhecimento historicamente produzido.

Segundo Vygotsky, as leis que regem o desenvolvimento da pessoa com deficiência mental são as mesmas que regem o desenvolvimento das demais pessoas. Aspecto este também presente nos processos educacionais (VYGOSTKY, 1997, 2003). Para ele, a criança cujo desenvolvimento foi comprometido por alguma deficiência, não é menos desenvolvida do que as crianças ‘normais’, porém é uma criança que se desenvolve de outra maneira. Isto é, o desenvolvimento, fruto da síntese entre os aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais, manifesta-se de forma peculiar e diferenciada em sua organização sociopsicológica. Assim, não podemos avaliar suas ações e compará-las com as demais pessoas, pois cada pessoa se desenvolve de forma única e singular.

Nesta direção, cabe apontar ainda, que as pessoas com deficiência mental não formam um grupo homogêneo entre si. Em outros termos, é preciso ter clareza que são diferentes entre si e, existindo a diferença, é necessário estar atento às singularidades de cada pessoa e conhecer as suas histórias de vida (OLIVEIRA, 2006).

Dito de outra forma é preciso considerar que a criança com deficiência mental tem alterações nos processos mentais que interferem na aquisição da leitura, dos conceitos lógico-matemáticos, na realização das atividades da vida diária, no desempenho social, entre outras habilidades. Para Ferreira (2003), estes aspectos podem se tornar ainda mais deficitários, na medida em que se destina para estes alunos experiências de aprendizagem “que mobilizam basicamente as funções psicológicas elementares com um significativo distanciamento da cultura” (p.136).

Nesse sentido, Vygotsky reconhece que o desenvolvimento se dá por meio da relação e correlação entre as estruturas *elementares* (reflexos, reações automáticas, associações simples, entre outros) condicionadas principalmente por determinantes biológicos, e as estruturas que emergem com a interação na cultura, denominadas de *processos psicológicos superiores*. Estas referem-se aos processos que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano, como, por exemplo, ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, etc). Essas estruturas por sua vez são construídas e (re)construídas com base no uso de *instrumentos* e de *signos* ao longo de toda a vida do sujeito.

Sob a influência desta concepção, entendemos que a escola e o papel do professor são centrais para o desenvolvimento da criança, na medida em que pode proporcionar novas formas de construção do conhecimento, superando os conceitos meramente espontâneos ou elementares e chegando a conceitos científicos ou superiores, que se constituem na interação social e escolar. É nesta direção que enfatizamos a importância da promoção e mediação, desde os primeiros anos de vida, de atividades culturalmente ricas, que possibilitem o desenvolvimento das *funções psicológicas superiores* mediante programas de estimulação essencial ou precoce. Além disso, é

preciso deter o foco educacional em atividades que possibilitem à criança desenvolver a *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), e não ficar “presa” às dificuldades relacionadas à “deficiência primária”. (PLETSCH, 2008)

Para Vygostki, o uso da mediação para impulsionar a ZDP é o aspecto primordial da educação escolar, pois implica: a) a transformação de um processo interpessoal (social) num processo intrapessoal; b) os estágios de internalização dos conhecimentos; c) o papel da mediação dos “mais experientes”, que podem ser os professores ou os colegas. De acordo com esta perspectiva, os processos avaliativos tradicionais focalizam nos conhecimentos que os alunos já sabem (*nível de desenvolvimento real*), e não aquilo que eles poderiam saber, por meio da mediação. Neste sentido, podemos dizer que a teoria da ZDP se opõe à orientação tradicional de educação, pois “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1997, p. 62).

Outro importante aspecto para se compreender o processo de desenvolvimento da criança com deficiência mental discutido por Vygostky é o conceito de compensação — tese central dos estudos de defectologia —, que consiste em criar condições e estabelecer interações que possibilitem aos sujeitos com deficiência mental se desenvolverem. Para Vygostky (1997), a deficiência de uma função ou lesão de um órgão, faz com que o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumam a tarefa de compensar o defeito. Esta idéia constitui o núcleo central das suas proposições sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência mental: “todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação” (1997, p.14). Para ele proporcionar elementos pedagógicos baseados na “compensação” não possibilita a “cura” da deficiência, mas oferece alternativas que podem contribuir para o desenvolvimento de áreas potenciais. Essa concepção antecipa a idéia de plasticidade do funcionamento humano, bastante investigada na atualidade.

Portanto, a promoção do desenvolvimento do sujeito com deficiência mental está diretamente relacionada às possibilidades para “compensar” seu déficit oferecidas a ele na interação social. Em outras palavras, o processo não é espontâneo, mas mediado pelo outro. De acordo com Carvalho (2006, p. 37), ao “(...) desafiar a pessoa com deficiência, estabelecer para ela as mesmas metas educacionais que para os demais, assegurar o acesso efetivo aos bens culturais, mesmo que isso implique a necessidade de uso de recursos especiais, mesmo que isso demande uma ação mais intensiva do outro”, é possível desenvolver o processo ensino-aprendizagem destas crianças. Para tal, a autora propõe que, inicialmente, o “outro”, por meio da linguagem, faça pela criança o que ela não pode fazer, até que a mesma assuma essas funções. Para aprofundar as reflexões acerca do

desenvolvimento e do processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência mental, seguem os dados da pesquisa.

A pesquisa: a trajetória escolar de Alice

Alice (7 anos), já frequentou duas escolas regulares antes de ingressar, em maio de 2007, na atual instituição também regular, a qual atende aos níveis da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. A partir de seu ingresso, momentos de reflexão, de observação e investigação sobre como atender Alice nesse espaço escolar fizeram parte do cotidiano dos pais e profissionais da escola em questão. Seu ingresso aconteceu em uma turma com 10 crianças, na faixa etária de 5 anos³.

Procurando pensar em estratégias que melhor pudessem favorecer a permanência e aproveitamento dos conhecimentos escolares pela aluna, algumas considerações se fizeram relevantes como: a) a observação constante da aluna em sala de aula; b) a orientação pedagógica ao professor e a orientação à família sobre os caminhos necessários para que a escola se adaptasse à Alice; e, c) contato constante com a fonoaudióloga, a pediatra e a neurologista que a atendiam fora do âmbito escolar. Todos esses procedimentos foram necessários para refletir e constantemente revisar as práticas pedagógicas em andamento para implementar novos caminhos e possibilidades para Alice.

Para obter maior respaldo sobre o desenvolvimento e o aproveitamento de Alice no contexto escolar, buscamos, por meio de entrevistas semi-estruturadas, ouvir aqueles que a atendiam diretamente fora desse contexto, bem como os profissionais da escola (a recepcionista que a recebe todas as tardes e a encaminha para a sala de aula, a professora, a coordenadora e a diretora da instituição) e os pais da aluna. Todas as entrevistas foram analisadas e articuladas entre si com a intenção de obtermos dados desde a esfera clínica sobre as percepções em relação ao aproveitamento de Alice, passando pelas interlocuções sociais permeadas pela família e a recepcionista, até a percepção do processo de ensino-aprendizagem, respaldadas a partir das falas da professora, da coordenadora pedagógica e da diretora.

A fala dos pais evidencia o quanto a busca por um espaço de escolarização, em uma escola regular, para uma criança que apresente deficiência mental, pode ser penoso para a família. Os pais revelam esse sentimento ao expressar que a escolha da nova escola se deu a partir do modo como

³ Seu ingresso ocorreu nessa turma, pois na turma com a sua faixa etária já havia um aluno com necessidades educacionais especiais, e a escola em função das suas possibilidades de atendimento opta em oferecer uma matrícula a cada turma.

foram recebidos. Vejamos: “A escola foi escolhida pelo meu coração, pelo sorriso da Joana [receptionista], pela atenção que me foi dada por todos, coordenação, direção, professora, elas compraram a minha briga, minha vida, Alice”. (Pais de Alice em abril de 2008)

Sobre essa fala, a implicação maior aqui embutida está justamente nas expectativas da família em relação a escola e no que a essa pode oferecer de fato. É importante destacar que foi fundamental a relação escola-família para discutir colaborativamente os encaminhamentos pedagógicos.

Outro aspecto evidenciado ao longo das observações foi a ansiedade e a constante manifestação da professora de que não era preparada para atender as especificidades de Alice no grupo de alunos. Essa evidencia já foi confirmado em inúmeras pesquisas (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA, 2003; PLETSCHE & GLAT, 2007; GLAT, FERNANDES & PLETSCHE, 2008, entre outros).

No entanto, a partir das estratégias pensadas de forma colaborativa entre escola e família, como, por exemplo, a adaptação de horários (Alice teve seu tempo na escola aumentado gradativamente, baseado na elaboração da sua autonomia social e escolar), de propostas de atividades (a professora foi orientada quanto ao processo de desenvolvimento a partir de relações mediadas e de processos elaborados e aperfeiçoados a partir da zona de desenvolvimento proximal, ritmo diferenciado de aprendizagem, adaptações curriculares). Também foi importante reorientar as funções das auxiliares que foram orientadas a trocar as fraldas que Alice ainda usava. Todas essas “modificações”, principalmente no que se refere às expectativas quanto à capacidade de desenvolvimento de Alice mostraram novas possibilidades. Algumas falas ao longo desse percurso são ilustrativas:

Mudanças mil. A Alice de hoje é uma Alice diferente de maio de 2007. Antes não se interessava por nada, TV, comidas, bonecas, jogos, nada. Atualmente Alice é esperta, alegre, interessada por tudo, o que tem na bolsa do mercado, pelo uniforme, pede licença, pergunta por todos (Mãe de Alice em entrevista em abril de 2008).

Em poucos meses, com a mudança de neurologista, início da terapia fonoaudiológica, hidroterapia e inserção em uma escola regular, Alice apresentou um grande desenvolvimento na fala, construindo frases completas, se expressando, compreendendo tudo o que lhe é falado; antes falava duas ou três palavras apenas (Fonoaudióloga de Alice em entrevista em abril de 2008).

Toda a mudança [atendimentos] e mais a inserção da menor nesta escola foi fantástica. Alice começou a andar sozinha (não fazia anteriormente), está falando, melhorou seu relacionamento com as pessoas, enfim, vi uma melhora em todos os sentidos e em um tempo muito curto (Pediatra de Alice em entrevista em abril de 2008).

Logo que conheci Alice ela falava muito pouco, não permanecia em nenhuma atividade, nem sequer demonstrava algum tipo de curiosidade pelo que se fazia em sala. Eu passava muito tempo atrás dela. Agora, logo que ela chega, ela me procura, pergunta o que vamos fazer, pede materiais, se pode usar tinta, se pode pegar um determinado jogo (Professora de Alice em entrevista em abril de 2008).

Assim que Alice chegou à nossa escola, ela precisava de alguém ao seu lado o tempo todo, lhe orientando, ajudando-a a se organizar no espaço, diante de seus novos colegas e das novas vivências. Atualmente, ela chega, dá boa tarde, pergunta pela sua turma e professora, ao entrarmos em sua sala faz questão de mostrar suas produções e, sempre, sempre, gosta de relatar o que fez, como fez (Coordenadora Pedagógica em entrevista em abril de 2008).

Sobre a evolução da fala, da capacidade de locomoção, da autonomia, da socialização e da cognição de Alice, observadas nas falas acima vale reservar um espaço de discussão. Sabemos que um grande debate se apresenta ao nos referirmos à inclusão de crianças com déficit intelectual, como é o caso de Alice. No entanto, é a partir de experiências desse cunho, que podemos contextualizar a afirmação de Vygostsky (1997, 2003) ao dizer que é necessário compreender os processos de aprendizagem do aluno, pois só assim deixamos de nos fixar no déficit para favorecer as possibilidades [pois “esse aluno” aprende, mas de uma forma diferente].

Percebidas essas peculiaridades pertinentes ao contexto de desenvolvimento do aluno com deficiência mental, as possibilidades de avanço e aproveitamento dos conhecimentos escolares em classe comum do ensino regular se tornam reais. Constatamos essas percepções em falas abaixo:

No início o trabalho em sala de aula com Alice foi muito difícil. Ela não parava em lugar algum, mexia em tudo, pegava tudo dos outros, queria sempre “falar” ao mesmo tempo em que outro aluno. Muitas vezes só repetia o que esse aluno falava. Sua capacidade de organização durante uma atividade era muito restrita, quase ausente. Permanecia em sala, mas não participava do que era proposto. Aos poucos ela foi se interessando pelo que os colegas faziam e queria fazer igual. Hoje ela elabora as propostas com mais atenção, pergunta e faz comentários sobre as histórias, atividades, brincadeiras. E compreende tudo que se pede (Professora de Alice em entrevista em abril de 2008).

Em 06/2007, Alice apresentava pouca concentração e interesse pelas atividades propostas. Realizava pequenos rabiscos, com uso limitado de cores e sem nenhuma noção de espaço. Atualmente (03/2008) se interessa bastante em atividades como recortar, desenhar, colagens, entre outras. Nomeia cada desenho, embora ainda sem muito significado. Sempre pede caneta e papel, sabe algumas cores e gosta de perguntar se está bonito (Fonoaudióloga de Alice em entrevista em abril de 2008).

Alice era muito dependente da professora, a solicitava o tempo todo e constantemente atrapalhava os colegas na realização de suas atividades [*rasgava ou rabiscava a folha do outro*]. Agora, sua comunicação com todos melhorou, todos entendem o que fala, demonstra mais autonomia para a realização das atividades do cotidiano (subir e descer escadas, ir beber água, ir ao banheiro com seu material de higiene). Melhorou sua

concentração nas atividades, na rodinha e durante a hora do conto (Diretora da escola de Alice em entrevista em abril de 2008).

Sabemos que mediante todo esse crescimento de Alice descrito nas falas acima, há que se considerar ainda que os processos pertinentes a essa “melhora” passaram por percursos que precisaram ser revistos, sinalizados e entendidos como um processo de (re)construção constante, não só dos direitos de escolarização de Alice, mas também no seu direito de aprender a participar de todos os espaços oferecidos pela escola. De acordo com a coordenadora pedagógica em muitos momentos foi preciso atender a professora em suas dúvidas quando essa ficava aflita em dividir sua atenção entre Alice e o restante do grupo, em reformular as atividades e os recursos para a mesma, em (re)organizar o grupo diante das reações iniciais de Alice como rasgar ou amassar os trabalhos dos colegas.

Para finalizar, é preciso ressaltar que a inclusão escolar é um processo que envolve todos, tanto os profissionais da instituição escolar, como também, os demais pais e alunos. A fala da coordenadora pedagógica evidencia esse aspecto com clareza:

No âmbito macro da escola, era preciso estar atenta às dinâmicas de auxiliares e outros profissionais para com Alice, para que as atitudes dos mesmos não se baseassem em mera ajuda, com “piedade”. Em relação às famílias dos alunos que compunham esse grupo, foi preciso esclarecer que a convivência com Alice não faria seus filhos regredirem (Coordenadora Pedagógica da escola de Alice em entrevista em abril de 2008)

Outrossim, é preciso evidenciar que, por meio de pesquisas desse cunho, é possível conhecer práticas pedagógicas promissoras que proporcionam não apenas o desenvolvimento social, mas também a aprendizagem escolar e assim, como diz a mãe de Alice (em entrevista em abril de 2008): “hoje vejo um holofote no fim do túnel, onde antes só via uma nesga de luz, minha filha corre, fala, se expressa, enfim...”.

Referências

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. *Retardo mental – definição, classificação e sistemas de apoio*, tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 10ª ed., 2006.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – versão preliminar*. Brasília, set. 2007.

BANKS-LEITE, L. & GALVÃO, I. (orgs.). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000.

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação – uma introdução á teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- CARVALHO, M. de F. *Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças*. Campinas: Autores Associados, Ijuí: Unijuí, 2006.
- CARNEIRO, M. S. C. *Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down*. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- FERREIRA, M. C. C. Os desafios da educação escolar do aluno com deficiência mental no âmbito do ensino regular. MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O.; BUSTO, R. M.; SOUZA, S. R. de; MELETTI, S. M. F.; FUJISAWA, D. S. (orgs.), *Inclusão* (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial). Londrina/PR: Eduel, p. 133-144, 2003.
- GLAT, R., FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G. & SENNA, L. A. G. Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil. *Relatório de consultoria técnica*, Banco Mundial, 2003. Disponível em www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva . Acesso em 30 de janeiro de 2005.
- _____ & FERNANDES, E. M. & PLETSCHE, M. D. (D). Políticas de educação inclusiva e seus desdobramentos na rede pública de Educação do Estado do Rio de Janeiro. LOPES, A. C. & MACEDO. B. (orgs.), *Currículo: políticas, diferença in inclusão*. Porto: Profedições, 2008 (no prelo).
- OLIVEIRA, A. A. S. de. *Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência*. Bauru/SP: Práxis, 2007.
- PADILHA, A. M. L. *Práticas pedagógicas na educação especial – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de LV S. VIGOTSKY*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PLETSCH, M. D. & GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: um estudo etnográfico. *Revista Iberoamericana de Educación* (online), v. 41, p. 1-11, 2007.
- _____ . Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. *Projeto de qualificação de doutorado*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas Especiais*.
Brasília: CORDE, 1994.

VIGOTSKI, L. S. *Fundamentos da defectologia (Obras escogidas)*, v. V. Madrid: Visos, 1997.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Resumo: A inclusão escolar, influenciada por diretrizes internacionais, vem se constituindo como prioritária na legislação brasileira desde a década de noventa, com base nos princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). A legislação nacional parte do pressuposto que a educação inclusiva se caracteriza como uma ampliação de acesso à educação dos grupos historicamente excluídos em função de sua classe, etnia, gênero, idade e deficiência, etc. Diante do exposto esse trabalho discute o desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem de uma aluna com deficiência mental incluída em classe comum do ensino regular. Para tal, foram usados como referência a literatura especializada, as diretrizes oficiais do Ministério da Educação (MEC) e os resultados de um estudo de caso de cunho qualitativo (observações participante e entrevistas semi-estruturadas) seguindo os pressupostos de Bogdan & Biklen (1994). O texto está organizado em três momentos distintos, porém interligados entre si. No primeiro, contextualiza-se o tema e os objetivos do texto. No segundo, apresenta-se, de forma sucinta, o desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiência mental a partir das proposições de Vygostky. Em seguida, são apresentados os resultados e a conclusão da pesquisa.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Deficiência mental; Processo ensino-aprendizagem.

Abstract: Enforced by international regulations, the school inclusion is becoming a priority to the Brazilian legislation, since the decade of ninety, based upon the principles of the Declaration of Salamanca (UNESCO, 1994). The Brazilian legislation defines the school inclusion as the increasing school access for those who have been excluded due to their social status, ethnic group, gender, age, mental or physical conditions and etc. In this sense, the present work focuses on a pupil with mental deficiency in order to discuss her/his learning process and development within an ordinary classroom. The proper bibliography, the "Ministério da Educação (MEC)" regulations, and the results of a case study (participant observations and semi-structured interviews) based on Bogdan & Biklen (1994) were used as a guide to the present work. This article is organized in three sections. In the first one, the subject is described and the goals are presented. The learning process and development of children with mental deficiency, as proposed by Vygostky, are briefly presented in the second section. In the third section, we presented our results and stated our conclusions.

Key-words: School inclusion; Mental deficiency; Learning process and development.