

Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual

Annie Gomes Redig^(*)

Mara Lúcia R. Monteiro da Cruz^(**)

A escola democrática se propõe a acolher a todos, o que só se torna possível se considerar que os educandos são diferentes em suas necessidades, interesses, ritmos e estilos de aprendizagem. No entanto, contraditoriamente, as estatísticas atestam seu fracasso em lidar com a diversidade, por perpetuar práticas excludentes baseadas em métodos voltados para alunos padronizados, considerados ideais.

Em 1994, na Conferência Mundial de Educação Especial realizada em Salamanca (UNESCO, 1994), na Espanha, representantes de oitenta e oito governos foram signatários da declaração que reafirma o direito da educação para todos, o respeito às características do educando e a consideração da diversidade destas características na implementação de programas educacionais. Tal declaração também determina que seja atribuída prioridade política e financeira ao aprimoramento dos sistemas educacionais para que se tornem inclusivos e, portanto, aptos a atenderem às necessidades educacionais de todos alunos, independente de suas diferenças ou necessidades individuais.

No Brasil, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) preconiza que sistemas de ensino assegurem aos alunos com necessidades educacionais especiais “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades, além de professores capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, Art. 59).

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

(*) Pedagoga, com especialização em Orientação Educacional e Pedagógica, mestre em Educação – UERJ. Professora substituta do curso de Pedagogia e Licenciaturas da Faculdade de Educação da UERJ. E-mail: annieredig@yahoo.com.br

(**) Fonoaudióloga, com especialização em Psicomotricidade, mestre e doutoranda em Educação – UERJ, docente do Curso de Especialização em Educação com Aplicação da Informática (UERJ). E-mail: mluciacz@hotmail.com

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, Art. 5º).

A mesma Resolução ressalta que as escolas da rede regular de ensino devem se organizar para atender, em classes comuns, os alunos com necessidades educacionais especiais, prevendo e provendo, na organização destas classes,

Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001, art. 8, item III).

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

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui-se como uma complementação das atividades realizadas na classe regular, em horários distintos dessas aulas, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais (BRASIL, 2006). De acordo com a legislação em vigor (BRASIL, 1988), este atendimento deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino.

O Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual é visto como um grande desafio. Nas palavras do documento oficial do MEC:

A deficiência mental constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do Atendimento Educacional Especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo (BRASIL, 2006, p. 14).

Cabe refletir se a associação da deficiência intelectual a um *impasse* para o ensino não contraria os fundamentos da educação para todos, ressaltados pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), uma vez que Ferreira (1986) define *impasse* como uma “situação difícil de que parece impossível uma saída favorável” ou, ainda, como “embaraço, estorvo, empecilho”. Como promover a inclusão quando se concebe, *a priori*, o indivíduo com deficiência intelectual um sujeito com dificuldades, quiçá intransponíveis? Onde residem estas dificuldades? No próprio sujeito com deficiência ou em um sistema escolar classificatório, meritocrático, homogeneizador e inapto para lidar com a diversidade?

A dificuldade em educar os alunos com deficiência intelectual começa com a imprecisão e a indefinição do diagnóstico. Este grupo é constituído por uma gama ampla de indivíduos e, frequentemente, inclui equivocadamente alunos com dificuldades significativas no processo de aprendizagem. Observa-se que muitas destas dificuldades estão associadas a atrasos ou distúrbios de linguagem, devido à importância desta no processo de interação social e aprendizagem. No entanto, nem todo distúrbio de linguagem está relacionado à deficiência intelectual. Como consequência, “o número de alunos categorizados como deficientes mentais foi ampliado enormemente, abrangendo todos aqueles que não demonstram bom aproveitamento escolar e com dificuldades de seguir as normas disciplinares da escola” (BRASIL, 2006, p. 12).

O diagnóstico da deficiência mental não se esclarece por supostas categorias e tipos de inteligência. Teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da deficiência mental, mas ainda assim não se conseguiu fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada condição.[...]. A grande dificuldade de conceituar essa deficiência trouxe consequências indelévels na maneira de lidarmos com ela e com quem a possui. O medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, mas principalmente por aquelas com deficiência mental (BRASIL, 2006, p. 13-14).

Além do discurso que preconiza a atenção à diversidade, para que a escola se torne, efetivamente inclusiva, é necessário evitar a busca pelo sujeito padronizado, ainda que no contexto da deficiência. Não há como negar a deficiência, uma vez que desnaturalizá-la ou desconsiderá-la seriam formas de ignorar o próprio indivíduo. Em contrapartida, alerta Castoriadis, “não se pode tirar o homem daquilo que o fez tal como ele é, nem daquilo que, tal como ele é, ele faz. Mas não se pode tampouco reduzi-lo a isso” (1987, p. 52). Ademais,

As outras deficiências não abalam tanto a escola comum, pois não tocam no cerne e no motivo da sua urgente transformação: considerar a aprendizagem e a construção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual e

intransferível do aprendiz, que não cabe em padrões e modelos idealizados (BRASIL, 2006,p. 16).

A fantasia do aluno ideal, padrão, oprime o professor ao ponto de prejudicar sua visão sobre o processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, considerando-o, automaticamente, um aluno com severas dificuldades, quando, na realidade, este tipo de deficiência implica em uma forma peculiar de aprender. O fato de ser considerado, *a priori*, um “aluno problema”, restringe a atuação do professor, limitando o oferecimento de atividades coerentes e desafiadoras, imprescindíveis para estimular o desenvolvimento deste educando. O pouco investimento nas possibilidades de interação deste aluno colaboram para a produção social da deficiência, agravando suas condições orgânicas. A este respeito Pletsch (2009) aponta que:

Deve-se levar em conta 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. Contudo, novamente ressaltamos que essas alterações não são determinantes por si só para o processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente do desenvolvimento. Para Ferreira (...), 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” (PLETSCH, 2009, p. 90).

O Decreto nº 6571 (BRASIL, 2008) garante apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, a fim de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino regular. Este decreto define atendimento educacional especializado como o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, Art. 1º, § 1º). Ressalta-se, no entanto, que, a utilização de modernos recursos e apoios técnicos sem o devido embasamento sobre a aprendizagem destes alunos tornará qualquer medida inócua. Para garantir a acessibilidade ao currículo escolar, é imprescindível ampliar o conhecimento sobre como estes alunos aprendem e elaborar estratégias com o objetivo de atender às necessidades educacionais especiais deste alunado.

Seguindo os preceitos da política da Educação Inclusiva, em que as escolas precisam se adaptar para o recebimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, é fundamental a elaboração de adaptações curriculares. As *adaptações curriculares* ou

adequações curriculares podem ser de dois tipos: adaptações curriculares significativas ou de grande porte e não significativas ou de pequeno porte. A primeira refere-se às adaptações de responsabilidade dos gestores da escola, como mudanças no projeto político-pedagógico, objetivos, avaliação, temporalidade, currículo, materiais. A segunda são as adaptações de encargo dos professores regentes, como nos objetivos, metodologia, temporalidade, avaliação. Essas adaptações apesar de serem direcionadas para cada profissional, não significa que uma não esteja interligada com a outra, pois o ato de adaptar o processo de ensino-aprendizagem é de responsabilidade de todos os profissionais da educação. Há vários estudos sobre essa temática, como Fernandes & Redig (2005, 2006, 2007), Fernandes; Glat; Orrico; Redig & Feijó (2005), Redig (2005), Oliveira & Machado (2007), Fernandes, Antunes & Glat (2007), Bürkle & Redig (2008), Fernandes, Redig & Silva (2008), Oliveira (2008), Fernandes, Redig, Silva & Silva (2009) entre outros.

O documento intitulado *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares* (BRASIL, 1998) foi o primeiro a ser publicado especificamente sobre a acessibilidade ao currículo para alunos com deficiência. Nele, encontramos listas de recursos de acesso ao currículo para alunos com deficiência visual, auditiva, física, múltipla, superdotação/altas habilidades e condutas típicas de síndromes e quadros clínicos (termos utilizados no documento). Para alunos com deficiência intelectual, há apenas dois itens:

- ambientes de aula que favoreçam a aprendizagem, tais como atelier, cantinhos, oficinas etc;
- desenvolvimento de habilidades adaptativas: sociais, de comunicação, cuidado social e autonomia (BRASIL, 1998, p. 47).

Estes itens não fazem menção direta à metodologia de trabalho do professor, como ocorre nas listas referentes às outras deficiências. Por exemplo: para o aluno com deficiência auditiva: “textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros; [...] material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente” (*id., ibid.*, p.47). Na prática, devido à falta de orientação e de condições de trabalho, as adaptações curriculares realizadas pelos professores para alunos com deficiência intelectual resumem-se à eliminação de objetivos e de conteúdos considerados “muito difíceis” para eles, perpetuando uma conduta, que tem início na vida familiar, de selecionar atividades de acordo com o grau de complexidade, impedindo que este aluno enfrente desafios, conforme constatou Pletsch em pesquisa realizada em escolas públicas do Rio de Janeiro:

Os dados mostraram que as práticas curriculares, seguiam, em sua maioria, padrões tradicionais de ensino-aprendizagem. As práticas eram pautadas pela normalidade e pela homogeneidade dos alunos e quando propunham modificações na estrutura curricular focavam apenas pequenos ajustes que acabavam por minimizar as possibilidades de aprendizagens mais complexas. Em outras palavras, proporcionavam, em grande medida, apenas conhecimentos elementares como recortar, colar, pintar, copiar, etc. (PLETSCH, 2009, p. 197).

Este descrédito nas possibilidades intelectuais do sujeito evita que desenvolva mecanismos para compensar sua deficiência. Algumas pesquisas apontam para a escassez de diretrizes para a avaliação pedagógica dos alunos com deficiência intelectual, como se esses sujeitos não pudessem ser avaliados através de provas (REDIG, 2006, FERNANDES & REDIG, 2007). As reais potencialidades deste aluno só poderão ser identificadas através de uma avaliação criteriosa e continuada, que permita ao professor perceber como o aluno está compreendendo os conteúdos.

Devido às características do aluno com deficiência mental, é importante que o professor se disponha a “pensar junto”, ou seja, através da observação, do questionamento, procurar compreender como o aluno está pensando a escrita, para, através de situações desafiadoras, provocar o desequilíbrio, favorecendo a aprendizagem. (CRUZ, 2004)

No documento do MEC sobre o Atendimento Educacional Especializado, consta que este tem por objetivos ensinar linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, utilizar tecnologia assistiva e disponibilizar programas de enriquecimento curricular (BRASIL, 2006). Porém, algumas pesquisas apontam para a escassez de diretrizes para a avaliação pedagógica dos alunos com deficiência intelectual, como se esses sujeitos não pudessem ser avaliados através de provas (REDIG, 2006, FERNANDES & REDIG, 2007).

Neste contexto, o fato de o Atendimento Educacional Especializado se propor a desenvolver atividades “para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência” (BRASIL, 2006, p. 22), parece inconsistente no caso dos alunos com deficiência intelectual, cujo currículo costuma ser empobrecido e não procede o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, nem o uso de tecnologias assistivas.

De acordo com Redig (2010) as adaptações/adequações/flexibilizações curriculares não pretendem empobrecer o currículo e sim torná-lo mais flexível para que o aluno com necessidades educacionais especiais, em particular, com deficiência intelectual, possa

participar de todas as atividades propostas em sala de aula, bem como acompanhar os conteúdos ensinados. É preciso entender que não se deve retirar conteúdos e sim adaptar o processo de ensino-aprendizagem, compreendendo que a construção do conhecimento é um processo e não apenas um produto final. Dessa forma, é possível garantir o acesso e a permanência desses educandos na escola.

Além de prestar atendimento ao aluno (AEE), é importante que o professor especializado em Educação Especial compartilhe seu conhecimento, colaborando com o professor da turma regular para que este desenvolva, através do trabalho diversificado, atividades que se caracterizarão como recursos de acessibilidade ao currículo, favorecendo o desenvolvimento das funções cognitivas do aluno com deficiência intelectual, como ressalta Redig (2010).

A escola especial produziu professores especialistas em deficiências, que muito podem contribuir, com apoio e suporte, para que o atendimento educacional especializado seja, efetivamente, articulado ao ensino da escola regular. Para que esta função seja cumprida a contento, no entanto, é preciso que os educadores não permitam que o conhecimento sobre as características das deficiências sobressaia e ofusque o brilho da cada aluno, sujeito singular.

Referências

- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Secretaria de Educação Fundamental; Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.
- _____. CNE/CEB. Resolução nº 2, de 11/09/2001.
- _____. *Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado*. Deficiência Mental. Brasília: SEESP/SEED/ MEC, 2006.
- _____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BÜRKLE, T.S. & REDIG, A.G. “A importância da sala de recursos e das adaptações curriculares para a inclusão de alunos com condutas típicas”. In: *Anais eletrônicos do III Congresso Brasileiro de Educação Especial e IV Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. São Carlos: UFSCar, 2008, p. 1-10.
- CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto*, vol I. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- CRUZ, M.L.R.M. *Lentes digitais – a construção da linguagem escrita de adultos portadores de deficiência mental*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.
- FERNANDES, E.M. & REDIG, A.G. “Estudo de caso sobre adaptações curriculares em uma classe regular”. In: *Anais de resumos do I Congresso Internacional de Linguagem e Comunicação da Pessoa com Deficiência e I Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa – ISAAC Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.
- FERNANDES, E.M.; GLAT, R.; ORRICO, H.; REDIG, A.G. & FEIJÓ, G. “A inclusão de pessoas com necessidades especiais através dos projetos de extensão do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva da UERJ”. In: *Revista Interagir: pensando a extensão*. Rio de Janeiro: DEPEXT, UERJ, nº 7, 2005, p. 141-146.
- _____ & REDIG, A. G. “Adaptações curriculares no processo de aprendizagem da língua inglesa por uma aluna com síndrome de down”. In: *Anais do XIII ENDIPE – Encontro nacional de didática e prática de ensino*. Recife, PE, 2006.
- _____ & REDIG, A.G. “Estudo de caso sobre adaptações curriculares em uma classe regular”. In: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M.B. & GOMES, M.R. (orgs.), *Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: relatos de pesquisas e experiências*, v.2. Rio de Janeiro: Quatro Pontos, 2007, p. 141-146.
- _____; ANTUNES, K.C.V. & GLAT, R. “Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular”. In: GLAT, R. (org.), *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007, p. 53-61.

- ____; REDIG, A.G. & SILVA, E.C. “A formação de professores para classes inclusivas e a importância do conhecimento acerca das adaptações curriculares”. In: *Anais da IX Jornada de Educação Especial*. Marília: SP, 2008.
- ____; REDIG, A.G.; SILVA, A.C.F. & SILVA, E.A. “Educação inclusiva pela perspectiva da arte: trabalho realizado em uma turma regular de educação de jovens e adultos da rede pública de ensino com alunos surdos”. In: TANAKA, E.D.O.; MARQUEZINE, M.C.; BUSTO, R.M.; FUJISAWA, D.S. & MANZINI, E.J. (orgs.), *As necessidades educacionais especiais: altas habilidades, transtornos globais do desenvolvimento e deficiências*. Londrina: ABPEE, 2009, p. 83-92.
- FERREIRA, A.B.H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2ª ed., 1986.
- FERREIRA, I.C.N. *Piaget, Vigotski e a contribuição da psicologia cognitiva para a educação inclusiva*. Palestra proferida no Curso de Doutorado em Educação da UERJ em 20/05/2009.
- ____. *Caminhos do aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental*. Rio de Janeiro: I. N. Ferreira, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3 ed., 1992.
- GLAT, R. (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.
- LAW, J. *Identificação precoce dos distúrbios de linguagem na criança*. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.
- OLIVEIRA, E.G. & MACHADO, K.S. “Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva”. In: GLAT, R. (org.), *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007, p. 36-54.
- OLIVEIRA, A.A.S. “Adequações curriculares na área de deficiência intelectual: algumas reflexões”. In: OLIVEIRA, A.A.S.; OMOTE, S. & GIROTO, C.R.M. (orgs.), *Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora; Marília: Fundepe Editora, 2008, p. 129-154.
- PLETSCH, M.D. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.
- REDIG, A.G. *Um estudo de caso sobre adaptações curriculares no processo de aprendizagem da língua inglesa por uma aluna com síndrome de down*. Monografia do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2005.
- ____. *Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva: a visão de professores especialistas*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual, de acordo com as políticas educacionais. Atualmente, a Educação Especial se configura na perspectiva da Educação Inclusiva, oferecendo serviços de apoio para as classes comuns com educandos com necessidades educacionais especiais matriculados, porém, os sujeitos com deficiência intelectual, ainda são vistos como um *impasse* para o processo de inclusão escolar. Neste cenário, ressalta-se que a Educação Especial tem muito o que oferecer ao Ensino Regular, através da implementação do atendimento educacional especializado.

Palavras-chave: Educação especial; deficiência intelectual; atendimento educacional especializado.

Abstract: This paper has the objective of discussing the specialized educational services for intellectually challenged students according to educational policies. These days special education works in the inclusive education perspective, offering services for regular classes that have special students registered, however the intellectually challenged students are still seen as an *impasse* to the inclusion process. This scenario shows special education has a lot to offer to regular education, offering specialized educational services.

Keywords: Special education; intellectually challenged; specialized educational services.