

NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
(33) 3329-2500 - 0800.033.3883



CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO - FAVENI



APOSTILA
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM
MOTORA

ESPÍRITO SANTO

DESENVOLVIMENTO HUMANO



<http://bebe-a-ba.blogspot.com.br/>

O **desenvolvimento humano** se estabelece através da interação do indivíduo com o ambiente físico e social. Se caracteriza pelo desenvolvimento mental e pelo crescimento orgânico.

O **desenvolvimento mental** se constrói continuamente e se constitui pelo aparecimento gradativo de estruturas mentais. As estruturas mentais são formas de organização da atividade mental que vão se aperfeiçoando e se solidificando, até o momento em que todas elas, estando plenamente desenvolvidas, caracterizarão um estado de equilíbrio superior em relação à inteligência, à vida afetiva e às relações sociais. Algumas estruturas mentais podem permanecer ao longo de toda a vida, como, por exemplo: a motivação. Outras estruturas são substituídas a cada nova fase da vida do indivíduo. A obediência da criança é substituída pela autonomia moral do adolescente. A relação da criança com os objetos que, se dá primeiro apenas de forma concreta se transforma na capacidade de abstração.

IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Cada fase do desenvolvimento humano: pré-natal, infância, adolescência, maturidade e senescência; apresentam características que as identificam e permitem o seu reconhecimento. O seu estudo possibilita uma melhor observação, compreensão e interpretação do comportamento humano. Distinguindo como nascem e como se desenvolvem as funções psicológicas do ser humano para subsidiar a organização das condições para o seu desenvolvimento pleno. O desenvolvimento humano é determinado pela interação de vários fatores.

Fatores que influenciam o desenvolvimento humano



<http://bebeatual.com/>

□ **Hereditariedade** - Cada criança ao nascer herda de seus pais uma carga genética que estabelece o seu potencial de desenvolvimento. Estas potencialidades poderão ou não se desenvolver de acordo com os estímulos advindos do meio ambiente.

- **Crescimento orgânico** - Com o aumento da altura e estabilização do esqueleto, é permitido ao indivíduo comportamentos e um domínio de mundo que antes não eram possíveis.
- **Maturação Neurofisiológica** - É o que torna possível determinados padrões de comportamento. Por exemplo, o aluno para ser, adequadamente, alfabetizado deve ter condições de segurar o lápis e manejá-lo com habilidade, para tanto, é necessário um desenvolvimento neurológico que uma criança de 2 anos ainda não possui.
- **Meio Ambiente** - Conjunto de influências e estimulações ambientais que alteram os padrões de comportamento do indivíduo. Uma criança muito estimulada para a fala pode ter um vocabulário excelente aos 3 anos e não subir escadas bem porque não vivenciou isso.

PRINCÍPIOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO



<http://sorrisodemonaliza.blogspot.com.br/>

O ser humano, no seu processo de desenvolvimento, apesar das diferenças individuais, segue algumas tendências que são encontradas em todas as pessoas. Seis delas serão destacadas:

1. O desenvolvimento humano é um processo ordenado e contínuo, dividido em quatro fases principais: infância, adolescência, idade adulta e senescência;

2. O desenvolvimento humano se realiza da cabeça para as extremidades; **sequência céfalo-caudal**: a criança sustenta primeiro a cabeça, para só então levantar o tronco, sentar e andar; progride do centro para a periferia do corpo; **sequência próximodistal**: a criança movimenta primeiro os braços, para depois movimentar as mãos e os dedos;
3. O indivíduo tende a responder sempre de forma mais específica as estimulações do meio. Cada vez mais vão se especializando os movimentos do corpo para respostas específicas. A fala se torna mais abrangente em relação aos objetos a serem designados etc. O desenvolvimento se dá do **geral para o específico**;
4. Os **órgãos** não crescem de maneira uniforme. Enquanto o cérebro, por exemplo, se desenvolve rapidamente na infância, as outras partes do corpo **seguem ritmos diferenciados**, as vezes de forma lenta em outras aceleradamente;
5. Cada indivíduo se desenvolve de acordo com um **ritmo próprio** que tende a permanecer constante segundo seus padrões de hereditariedade, se não for perturbado por influências externas, como má alimentação; ou internas, como doenças;
6. Todos os **aspectos do desenvolvimento humano são inter-relacionados**, não podendo ser avaliados sem levar em conta essas mútuas interferências.

Aspectos do desenvolvimento humano



<http://supervisaoclinicanaenfermagem.wikidot.com/>

O desenvolvimento deve ser entendido como uma globalidade; mas, em razão de sua riqueza e diversidade, é abordado, para efeito de estudo, a partir de quatro aspectos básicos:

- **Aspecto físico-motor** - Refere-se ao crescimento orgânico, à maturação neurofisiológica, à capacidade de manipulação de objetos e de exercício do próprio corpo.
- **Aspecto intelectual** - Inclui os aspectos de desenvolvimento ligados as capacidades cognitivas do indivíduo em todas as suas fases. Como quando, por exemplo, a criança de 2 anos puxa um brinquedo de baixo dos móveis ou adolescente planeja seus gastos a partir da mesada.
- **Aspecto afetivo emocional** - É a capacidade do indivíduo de integrar suas experiências. São os sentimentos cotidianos que formam nossa estrutura emocional, envolvem os aspectos relacionados ao convívio em sociedade.

Todos esses aspectos estão presentes de forma concomitante no desenvolvimento do indivíduo. Uma criança com dificuldades auditivas poderá apresentar problemas na aprendizagem, repetir o ano letivo, se isolar e por esta causa se tornar agressiva. Após tratada pode voltar a ter um desenvolvimento normal.

Todas as teorias do desenvolvimento humano partem deste pressuposto de indissociabilidade desses quatro aspectos, mas, podem estudar o desenvolvimento global a partir da ênfase em um dos aspectos.

A psicanálise, por exemplo, toma como princípio o aspecto afetivo-emocional. Piaget, o desenvolvimento intelectual.



AS ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

| | |
|---|--|
| Pré-natal | Zigoto, 0 a 2 semanas |
| Embrião | 2 semanas a 2 meses |
| Feto | 2 a 9 meses |
| Neonatal (início da primeira infância) | Nascimento |
| Primeira Infância (intermediária) | 2 a 15 meses (1 a 3 m) |
| Fase Final da 1ª. Infância | 15 meses (1 a 3 m) a 30 meses (2 a 6 m) |
| Início da 2ª. Infância | 2 ½ a 6 anos |
| 2ª. Infância (Intermediária) | 6 a 9 ou 10 anos |
| Fase final da 2ª. Infância (pré - adolescência) | meninas 9 a 11 ½ anos meninos 10 a 12 ½ anos |
| Puberdade (início da adolescência) | meninas 11 ½ a 14 anos meninos 12 ½ a 15 ½ anos |
| Adolescência (intermediária) | meninas 14 a 16 anos meninos 15 ½ a 18 anos |
| Final da adolescência | moças 16 a 20 anos rapazes 18 a 22 anos |
| Início da fase adulta | mulheres 20 a 30 anos homens 22 a 35 anos |
| Fase adulta intermediária | mulheres 30 a 45 anos homens 35 a 50 anos |
| Final da fase adulta | mulheres 45 a 60 anos homens 50 a 65 anos |
| Senescência | mulheres 60 anos até a morte homens 65 anos até a morte |



O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL

O Desenvolvimento da inteligência



www.greenme.com.br

Se os muitos psicólogos que pesquisam o funcionamento mental fossem solicitados a definir inteligência, haveria uma grande quantidade de diferenças de opinião. Alguns psicólogos comportamentais propõem que a inteligência é essencialmente uma capacidade geral única. Outros argumentam que a inteligência depende de muitas capacidades separadas.

Spearman (1863-1945) era um conhecido proponente do ponto de vista da capacidade ser única. Concluiu que todas as tarefas mentais solicitavam duas qualidades: inteligência e perícias específicas para o item individual. Resolver problemas de álgebra, por exemplo, exige inteligência geral mais um entendimento de conceitos numéricos. Spearman supôs que as pessoas espertas tivessem uma grande dose do fator geral.

L.L. Thurstone (1887-1955), um engenheiro eletricista americano que se tornou um eminente fazedor de testes, esposava o ponto de vista das “capacidades separadas”. Alegava que o fator de abrangência geral de Spearman na realidade se constituía em sete habilidades algo distintas:

- 1) somar, subtrair, multiplicar e dividir;
- 2) escrever e falar com facilidade;
- 3) compreender ideias em forma de palavras;
- 4) reter impressões;
- 5) resolver problemas complexos e tirar proveito da experiência passada;
- 6) perceber corretamente relacionamentos de tamanho e espaciais;
- 7) identificar objetos rápida e exatamente.

Embora Thurstone considerasse que estas capacidades eram relacionadas até certo ponto, ele enfatizava suas diferenças. Outras controvérsias sobre a natureza da inteligência dividem os psicólogos em campos opostos: A inteligência deve ser conceituada como uma capacidade (ou capacidades) para aprender em situações acadêmicas ou dominar matérias conceituadas abstratas ou, mais geralmente, como uma capacidade (ou capacidades) para se adaptar ao ambiente? A inteligência deve ser visualizada como uma faculdade inteiramente cognitiva ou deve-se levar em conta a motivação? Até que ponto a hereditariedade influencia a inteligência?



<http://joaokepler.com.br/cada-um-tem-a-sua-inteligencia/>

Os primitivos psicólogos estavam muito mais interessados em inventar testes que pudessem diferenciar entre estudantes embotados e rápidos, para que pudessem ser designados para um currículo escolar apropriado. Por esta razão, as questões teóricas foram facilmente postas de lado. A inteligência passou a ser definida

operacionalmente em termos dos testes destinados a medi-la. Em outras palavras, o que quer que os testes medissem era chamado de inteligência. Conceitos práticos como estes dominaram a pesquisa psicológica sobre a inteligência até bem recentemente, quando os cientistas comportamentais começaram a reexaminar seus pressupostos.

Aqui, distinguimos inteligência medida e inteligência. Por inteligência medida queremos dizer desempenho em uma situação específica de teste, sempre baseada em realizações: hábitos e habilidades adquiridos. Em contraste, definimos inteligência como uma capacidade para atividade mental que não pode ser medida diretamente. Assumiremos o ponto de vista de que a inteligência consiste em muitas capacidades cognitivas separadas, inclusive as envolvidas em percepção, memória, pensamento e linguagem. Embora até certo ponto todos os seres humanos possuam muitas capacidades, parece haver muita variabilidade na eficiência de cada processo. Também fazemos a suposição de que a inteligência se aplica no ajustamento de cada processo. Também fazemos a suposição de que a inteligência se aplica no ajustamento em todas as esferas da vida. Já que as investigações de inteligência se amparam fortemente em testes, é crucial compreender como os psicólogos têm medido as capacidades mentais.

CONCEITO TRADICIONAL DE INTELIGÊNCIA



O cientista comportamental britânico Francis Galton provavelmente foi a primeira pessoa a pensar seriamente em testar a inteligência. Galton estabeleceu um pequeno laboratório em um museu da Londres, expressamente para o propósito de medir as capacidades humanas. Admitindo que as pessoas com desvantagens mentais podiam ter falta de acuidade sensorial, ele decidiu que as capacidades intelectuais e perceptuais poderiam estar altamente relacionadas. Se assim fosse, uma poderia proporcionar um índice da outra.

Por isso, Galton começou a avaliar tais características, como acuidade visual e auditiva, sentido da cor, julgamento visual e tempo de reação. Media as atividades motoras, inclusive o “vigor do puxar e do apertar” e a “força do sopro também”. Em breve, muitos outros psicólogos estavam igualmente empenhados em procurar criar testes de capacidades intelectuais. O problema da mensuração da inteligência foi resolvido adequadamente, pela primeira vez, pelos psicólogos franceses Binet e Simon.



<http://br.guiainfantil.com/superdotados/71-o-que-devem-fazer-os-pais-de-filhos-superdotados.html>

Em 1904, estes psicólogos foram encarregados pelo governo francês para auxiliarem a resolver o problema do baixo rendimento escolar, do grande número de reprovações nas escolas primárias francesas. Binet atribuiu o problema ao fato das classes serem heterogêneas, isto é, em uma única classe havia alunos bem-dotados e pouco dotados intelectualmente. Assim, tornava-se a selecionar as crianças pelo

O Q.I. é um índice numérico que descreve o desempenho relativo em um teste. Compara o desempenho de uma pessoa com o de outras da mesma idade. Os Q.I. podem ser calculados de diferentes maneiras. Terman usou o Q.I. para descrever o relacionamento entre o nível mental e a idade cronológica, tendo rejeitado a medida de Binet, ou seja, a diferença entre os dois.

Na Escala de Inteligência Stanford-Binet, como foi denominada a revisão de Terman, inicialmente o Q.I. era calculado desta maneira: a pessoa que estava sendo testada recebia o crédito de um número preciso de meses para cada resposta correta. Os pontos eram somados e a soma recebia o rótulo de idade mental (IM). Os valores dos pontos dados para cada tarefa eram escolhidos de modo que os escores das idades mentais médias das pessoas fossem iguais à sua idade cronológica. Depois, a idade mental era dividida pela idade cronológica (IC) e o resultado multiplicado por 100. Em outras palavras, dizia-se que $Q.I. = (MI/IC) \times 100$.

Uma criança de dez anos de idade que conseguisse um escore de idade mental de onze obtinha um Q.I. de 110 ($11/10 \times 100 = 110$). O Q.I. refletia a suposição de que uma idade mental um ano abaixo da idade cronológica da pessoa mostra uma desvantagem maior aos cinco anos de idade do que aos quinze. Hoje, os Q.I. Stanford-Binet são calculados de modo ligeiramente diferente. Nota: Não cometa engano de equacionar Q.I. e inteligência.

Inteligência, como a definimos, **é uma capacidade global para atividades mentais**. Q.I. é um número que diz como uma pessoa se desempenhou em um determinado teste em comparação com outras na mesma faixa etária. As ideias de Binet a respeito de testar a inteligência foram geralmente adotadas no mundo inteiro porque seu modelo “funcionava” em um sentido prático. Permitia aos psicólogos designar à inteligência um número que parecia razoável. E o número podia ser facilmente calculado por um estranho absoluto depois de interagir com o sujeito durante uma idade aproximadamente. Alguns cientistas comportamentais tentaram aperfeiçoar a escala de Binet. Outros construíram novos testes seguindo linhas semelhantes às de Binet. A fim de pouparem tempo e dinheiro, os psicólogos desenvolveram instrumentos que podiam ser ministrados a grupos de indivíduos. Foram criados testes para categorias especiais de pessoas, inclusive bebês,

adolescentes, adultos, cegos e mudos. Atualmente há quase uma centena de testes de inteligência usados pelos educadores.

INTELIGÊNCIA DO PONTO DE VISTA INTERACIONISTA

A teoria do conhecimento desenvolvida por Jean Piaget, não teve como princípio a intenção pedagógica. Porém ofereceu aos educadores importantes princípios para orientar sua prática ao mostrar a forma como o indivíduo estabelece desde do nascimento uma relação de interação com o meio. Relação esta – com o mundo físico e social – que promove seu desenvolvimento cognitivo.

Estágios do desenvolvimento segundo Piaget

| Idade | Período | Características |
|-------------------|-------------------------|--|
| 0-2 anos | Sensório-motor | Desenvolvimento da consciência do próprio corpo, diferenciado do restante do mundo físico. Desenvolvimento da inteligência em três estágios: reflexos de fundo hereditário, organização das percepções e hábitos e inteligência prática. |
| 2-7 anos | Pré-Operacional | Desenvolvimento da linguagem, com três conseqüências para a vida mental: a) socialização da ação, com trocas entre os indivíduos; b) desenvolvimento do pensamento, a partir do pensamento verbal: finalismo (porquês), animismo e artificialismo; c) desenvolvimento da intuição. |
| 7-11,12 anos | Das operações concretas | Desenvolvimento do pensamento lógico sobre coisas concretas; compreensão das relações entre coisas e capacidade para classificar objetos; superação do egocentrismo da linguagem; aparecimento das noções de conservação de substância, peso e volume. |
| 12 anos em diante | Das operações formais | Desenvolvimento da capacidade para construir sistemas e teorias abstratos, para formar e entender conceitos abstratos, como os conceitos de amor, justiça, democracia, etc.: do pensamento concreto sobre coisas, passa para o pensamento abstrato, “hipotético-dedutivo”, isto é, o indivíduo se torna capaz de chegar a conclusões a partir de hipóteses: se A é maior que B e B é maior que C, A é maior que C. |

Piaget acredita que existem, no desenvolvimento humano, diferentes momentos: um pensamento, uma maneira de calcular, uma certa conclusão, podem parecer absolutamente corretos em um determinado período de desenvolvimento e absurdos em um outro.



<http://www.estantevirtual.com.br/>

Para **Piaget**, a forma de raciocinar e de aprender da criança passa por estágios. Por volta dos dois anos, ela evolui do estágio sensório motor, em que a ação envolve os órgãos sensoriais e os reflexos neurológicos básicos – com sugar o seio materno - e o pensamento se dá somente sobre as coisas presentes na ação que desenvolve, para o pré-operatório. Nessa etapa, a criança torna-se capaz de fazer uma coisa e imaginar outra. Ela faz isso, por exemplo, quando brinca de boneca e representa situações vividas em dias anteriores.

Outra progressão acontece por volta dos sete anos, quando ela passa para o estágio operatório concreto. Ela consegue refletir sobre o inverso das coisas e dos fenômenos e, para concluir um raciocínio, leva em consideração as relações entre os objetos. Percebe que $3-1=2$ porque sabe que $2+1=3$. Finalmente, por volta dos doze anos, chega ao estágio operatório formal. É quando o adolescente começa a desenvolver ideias completamente abstratas, sem necessitar da relação direta com a

experiência concreta. Ele compreende conceitos como: amor, democracia, liberdade, etc.

O conhecimento e o desenvolvimento da inteligência seriam construídos na experiência, a partir da ação do sujeito sobre a realidade. Não sendo imposto de fora para dentro, por pressão do meio. Mas, alcançadas pelo indivíduo ao longo do processo de desenvolvimento, processo este entendido como sucessão de estágios que se diferenciam um dos outros, por mudanças qualitativas. Mudanças que permitam, não só a assimilação de objetos do conhecimento compatíveis com as possibilidades já construídas, através da acomodação, mas também sirvam de ponto de partida para novas construções.

Para **Lev Vygotsky**, o indivíduo não nasce pronto nem é cópia do ambiente externo. Em sua evolução intelectual há uma interação constante ininterrupta entre processos internos e influências do mundo social. Vygotsky em um posicionamento que se contrapunha ao pensamento inatista, segundo a qual as pessoas já nascem com características, como inteligência e estados emocionais, pré-determinados. Da mesma forma, enfrentou o empirismo, corrente que defende que as pessoas nascem como uma folha de papel em branco e que são formadas de acordo com as experiências às quais são submetidas.

Vygotsky, no entanto, entende que o desenvolvimento do conhecimento é fruto de uma grande influência das experiências do indivíduo. Mas que cada um proporciona um significado particular a essas vivências. A apreensão do mundo seria obra do próprio indivíduo. Para ele, desenvolvimento e aprendizado estão intimamente ligados: nós só nós desenvolvemos se e quando aprendemos. Além disso, o desenvolvimento não dependeria apenas da maturação, como acreditavam os inatistas. Apesar de ter condições maturacionais para falar, uma criança só falará se participar ao longo de sua vida do processo cultural de um grupo, se tiver contato com uma comunidade de falantes.

A ideia de um maior desenvolvimento quanto maior for o aprendizado suscitou erros de interpretação. Várias escolas passaram a entender o ensino como uma transmissão incessante de conteúdos enciclopédicos. Imaginando que assim os alunos se desenvolveriam mais. No entanto, para ser assimiladas as informações têm de fazer sentido. Isso acontece quando elas incidem no que Vygotsky chamou de

Zona de desenvolvimento proximal, a distância entre aquilo que a criança sabe fazer sozinha – o desenvolvimento real – e o que é capaz de realizar com a ajuda de alguém mais experiente – o desenvolvimento potencial.

Dessa forma, o que é zona de desenvolvimento proximal hoje se torna nível de desenvolvimento real amanhã. O bom ensino, portanto, é o que incide na zona proximal. Pois, ensinar o que a criança já sabe é pouco desafiador e ir além do que ela pode aprender é ineficaz. O ideal é partir do que ela domina para ampliar seu conhecimento.

O professor, de posse desses conceitos pode proporcionar aos alunos, com o aperfeiçoamento de sua prática através da teoria, de conteúdos pedagógicos proporcionais à sua capacidade. Democratizando as relações de aprendizagem, a partir das características de desenvolvimento de conhecimento de cada aluno, para formar sujeitos autônomos.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL



<http://www.brasilpost.com.br/>

Daniel Goleman, psicólogo PhD de Harvard, é o autor de Inteligência Emocional. Afirma que temos dois tipos de inteligências distintas. A tradicional que

pode ser medida através de testes de QI e a inteligência emocional QE. Afirma que o sucesso se dá: 20% devido ao QI e 80 % dividido ao QE.

Inteligência Emocional é:

1) AUTO CONHECIMENTO - capacidade de reconhecer os próprios sentimentos usando-os para tomar decisões que resultem em satisfação pessoal. Quem não entende seus sentimentos está à mercê deles. Quem entende pilota melhor sua vida. Faz opções acertadas sobre com quem casar ou que emprego aceitar.

2) ADMINISTRAÇÃO DAS EMOÇÕES - habilidade de controlar impulsos, dispersar a ansiedade ou direcionar a raiva à pessoa certa, na medida certa e na hora certa.

3) AUTOMOTIVAÇÃO - habilidade de persistir e se manter otimista mesmo diante de problemas.

4) EMPATIA - habilidade de se colocar no lugar do outro, de entender o outro e de perceber sentimentos não-verbalizados num grupo.

5) ARTE DO RELACIONAMENTO - capacidade de lidar com as reações emocionais dos outros, interagindo com tato.

- Ainda não existem testes científicos capazes de mensurar o QE;
- O QI, medido em testes há quase um século, pode avaliar a capacidade lógica e a de raciocínio, mas não dá conta de mensurar as demais variantes que podem fazer a diferença numa carreira ou num casamento;
- QI pode lhe dar um emprego X QE garantirá promoções;
- É a habilidade de perceber sentimentos ocultos e falar o que um grupo quer ouvir, que fazem de uma pessoa um líder e garantem que alguém seja reconhecido e promovido;
- Na hora de contratar leva-se em conta a sensibilidade, equilíbrio emocional, flexibilidade de lidar com pessoas diferentes.

O executivo do futuro terá de basear seu trabalho em equipes e se impor pela competência, não pela força. É necessário saber guiar. O líder moderno é cada vez mais orientado pelo consenso e pelo entendimento. Em uma divisão de engenheiros eletrônicos, numa equipe de mais de 150 pessoas foi pedido que apontassem os colegas mais produtivos e mais eficientes. Não foram apontados os de QI mais altos e sim os que sabiam conviver com os demais, que estavam sempre motivados,

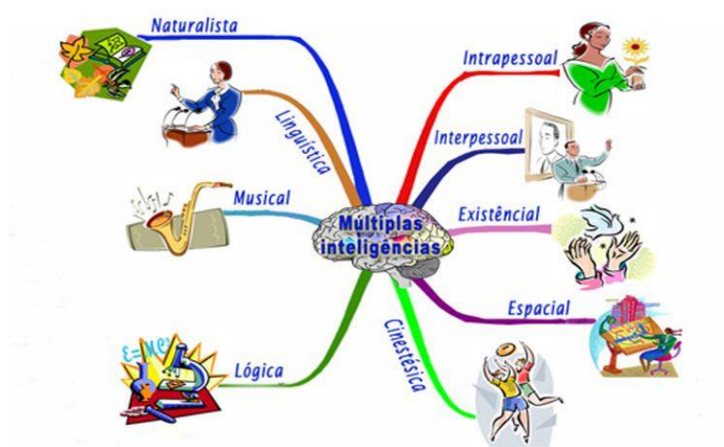
otimistas e pareciam confiáveis. A capacidade de criar relações de companheirismo falou mais alto.

Na Metropolitan Life, uma das maiores seguradoras americanas, o psicólogo Martim Seligman, da Universidade da Pensilvânia, aplicou teste sobre otimismo em 15000 candidatos ao cargo de vendedor (além dos testes tradicionais aplicados pela empresa). Os resultados apontaram que os otimistas venderam 37 % mais apólices nos dois primeiros anos de trabalho do que os pessimistas. Os pessimistas pediram demissão o dobro que os otimistas.

- QE não é hereditário. Aprende-se a lidar com as emoções no decorrer da vida;
- Emoções fortes como raiva ou ansiedade criam um bloqueio na região frontal do cérebro responsável pelo raciocínio;
- . Se você quer fechar um negócio, precisa tentar sempre ver o lado humano da pessoa que está à sua frente ouvindo mais do que falando. As decisões nunca são totalmente técnicas.

TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

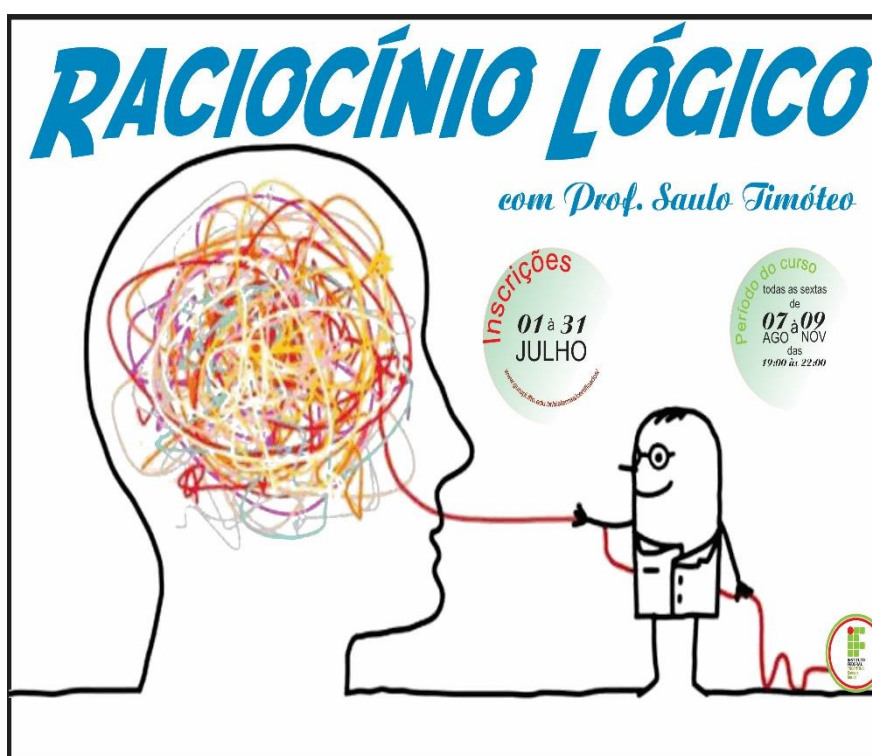
A TEORIA DAS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS



A Teoria das Inteligências Múltiplas foi elaborada a partir dos anos 80 por pesquisadores da universidade norte americana de Harvard, liderados pelo psicólogo Howard Gardner. Acompanhando o desempenho de pessoas que haviam sido alunos fracos, Gardner se surpreendeu com o sucesso obtido por vários deles. O pesquisador passou então a questionar a avaliação escolar, cujos critérios não incluem a análise de capacidades que são importantes na vida das pessoas. Concluiu que as formas convencionais de avaliação apenas traduzem a concepção de inteligência vigente na escola, limitada à valorização da competência lógico-matemática e da linguística.

A Teoria das Inteligências Múltiplas sustenta que cada indivíduo possui diversos tipos de inteligência, o que chamamos em linguagem comum de dom, competência ou habilidade.

Gardner demonstrou que as demais faculdades também são produto de processos mentais e não há motivos para diferenciá-las. Assim, segundo “uma visão pluralista da mente”, ampliou o conceito de inteligência única para o de um feixe de capacidades. Para ele “inteligência é a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos valorizados em um ambiente cultural ou comunitário”. Identificou oito tipos de inteligência, mas não considera esse número definitivo.



1 - **LÓGICO-MATEMÁTICA** - habilidade para o raciocínio dedutivo, para a compreensão de cadeia de raciocínios, além da capacidade para solucionar problemas envolvendo números e demais elementos matemáticos. É associada diretamente ao pensamento científico e, portanto, à ideia tradicional de inteligência. Os componentes centrais desta inteligência são descritos por Gardner como uma sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. É a habilidade para explorar relações, categorias e padrões, através da manipulação de objetos ou símbolos, e para experimentar de forma controlada; é a habilidade para lidar com séries de raciocínios, para reconhecer problemas e resolvê-los. É a inteligência característica de matemáticos e cientistas Gardner, porém, explica que, embora o talento científico e o talento matemático possam estar presentes num mesmo indivíduo, os motivos que movem as ações dos cientistas e dos matemáticos não são os mesmos. Enquanto os matemáticos desejam criar um mundo abstrato consistente, os cientistas pretendem explicar a natureza. A criança com especial aptidão nesta inteligência demonstra facilidade para contar e fazer cálculos matemáticos e para criar notações práticas de seu raciocínio.

QUANTOS TRIÂNGULOS VOCÊ VÊ NA IMAGEM?



RESPOSTAS

- A) 7
- B) 9
- C) 13
- D) 15
- E) 22

DEIXE SUA RESPOSTA NOS COMENTÁRIOS!

https://www.google.com.br/search?q=LÓGICO+MATEMATICO&rlz=1C1AVNG_enBR677BR677&source=lnms&tbnm

2 - **LINGÜÍSTICA** - habilidade para lidar criativamente com palavras nos diferentes níveis de linguagem, tanto na forma oral como na escrita. Sensibilidade aos sons, estrutura e significados e funções das palavras e da linguagem. Os componentes

centrais da inteligência linguística são uma sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras, além de uma especial percepção das diferentes funções da linguagem. É a habilidade para usar a linguagem para convencer, agradar, estimular ou transmitir ideias. Gardner indica que é a habilidade exibida na sua maior intensidade pelos poetas. Em crianças, esta habilidade se manifesta através da capacidade para contar histórias originais ou para relatar, com precisão, experiências vividas.

3 - **MUSICAL** - capacidade de produzir e apreciar ritmo, tom e timbre; apreciação das formas de expressividade musical. Permite a organização de sons de maneira criativa, a partir da discriminação dos elementos musicais. Normalmente não precisam de aprendizado formal para exercê-la. Esta inteligência se manifesta através de uma habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical. Inclui discriminação de sons, habilidade para perceber temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, e habilidade para produzir e/ou reproduzir música. A criança pequena com habilidade musical especial percebe desde cedo diferentes sons no seu ambiente e, frequentemente, canta para si mesma.



4 - **ESPACIAL** - capacidade de formar um modelo mental preciso de uma situação espacial e utilizar esse modelo para orientar-se entre objetos ou transformar as características de um determinado espaço. Percepção com exatidão do mundo visuo espacial e de realizar transformações nas próprias percepções espaciais. Especialmente desenvolvida em arquitetos, navegadores, pilotos, cirurgiões, engenheiros e escultores. Gardner descreve a inteligência espacial como a capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa. É a habilidade para manipular formas ou objetos mentalmente e, a partir das percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio e composição, numa representação visual ou espacial. É a inteligência dos artistas plásticos, dos engenheiros e dos arquitetos. Em crianças pequenas, o potencial especial nessa inteligência é percebido através da habilidade para quebra-cabeças e outros jogos espaciais e a atenção a detalhes visuais.

5 - **CORPORAL-CINESTÉSICA** – capacidade de controlar os movimentos do próprio corpo e de manipular objetos habilmente. Esta inteligência se refere à habilidade para resolver problemas ou criar produtos através do uso de parte ou de todo o corpo. É a habilidade para usar a coordenação grossa ou fina em esportes, artes cênicas ou plásticas no controle dos movimentos do corpo e na manipulação de objetos com destreza. A criança especialmente dotada na inteligência sinestésica se move com graça e expressão a partir de estímulos musicais ou verbais demonstra uma grande habilidade atlética ou uma coordenação fina apurada.

6 - **INTERPESSOAL** - capacidade de discernir e responder adequadamente aos estados de humor, temperamentos, motivações e desejos de outra pessoa. Capacidade de dar-se bem com as outras pessoas, compreendendo e percebendo suas motivações ou inibições e sabendo como satisfazer suas expectativas emocionais. Esta inteligência pode ser descrita como uma habilidade para entender e responder adequadamente a humores, temperamentos motivações e desejos de outras pessoas. Ela é melhor apreciada na observação de psicoterapeutas, professores, políticos e vendedores bem-sucedidos. Na sua forma mais primitiva, a inteligência interpessoal se manifesta em crianças pequenas como a habilidade para distinguir pessoas, e na sua forma mais avançada, como a habilidade para perceber

intenções e desejos de outras pessoas e para reagir apropriadamente a partir dessa percepção. Crianças especialmente dotadas demonstram muito cedo uma habilidade para liderar outras crianças, uma vez que são extremamente sensíveis às necessidades e sentimentos de outros.

7 - **INTRAPESSOAL** – acesso à própria vida de sentimento e capacidade de discriminar as próprias emoções; conhecimento das forças e fraquezas pessoais. Competência para conhecer-se e estar bem consigo mesma, administrando seus sentimentos e emoções a favor de seus projetos. Esta inteligência é o correlativo interno da inteligência interpessoal, isto é, a habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e ideais, para discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais. É o reconhecimento de habilidades, necessidades, desejos e inteligências próprios, a capacidade para formular uma imagem precisa de si próprio e a habilidade para usar essa imagem para funcionar de forma efetiva. Como esta inteligência é a mais pessoal de todas, ela só é observável através dos sistemas simbólicos das outras inteligências, ou seja, através de manifestações linguísticas, musical ou cinestésica.



<http://musicaplena.com/os-mitos-sobre-inteligencia-musical>

8 – **NATURALISTA** – perícia em distinguir entre membros de uma espécie, em reconhecer a existência de outras espécies próximas e mapear as relações, formalmente ou informalmente, entre várias espécies. Kátia Smole, em sua dissertação de mestrado sobre o tema, amplia a proposta defendendo a classificação da habilidade de desenhar como uma outra inteligência.

□ **PICTÓRICA** - faculdade de reproduzir, pelo desenho, objetos e situações reais ou mentais. Segundo Gardner “Sempre envolvemos mais de uma habilidade na solução de problemas, embora existam predominâncias”. As inteligências se integram. Excetuados os casos de lesões, todos nascem com o potencial das várias inteligências. A partir das relações com o ambiente, incluindo os estímulos culturais, desenvolvemos mais algumas e deixamos de aprimorar outras.

O DESENVOLVIMENTO DO COMPORTAMENTO SOCIAL: O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

O ser humano é um ser gregário, não vive isolado. Ao contrário, ele participa de vários grupos entre os quais estão a família- onde se desenvolve a socialização primária -, os companheiros, a escola, a comunidade religiosa etc. – com os quais desenvolve a socialização secundária. Em cada grupo ele deve desempenhar um papel, ou seja, um modo estruturado de comportar-se em um grupo. Realizando aquilo que se espera que um indivíduo faça quando ocupa uma posição no grupo.

Assim, existe um padrão de comportamento para o aluno, para o professor, para o noivo, para o pai etc. Além disso, existem padrões de comportamento que são considerados adequados para as diferentes idades e gêneros. O papel de professor, tradicionalmente aceito, inclui explicar, fornecer informações, dirigir uma discussão, questionar, avaliar, aconselhar etc. O papel de mãe inclui o cuidado com a casa e com a alimentação da família, a criação, a proteção e a orientação das crianças. Do pai espera-se que oriente os filhos, trabalhe e forneça o sustento para todos. Da criança exige-se afeto, obediência e respeito a seus pais e irmãos.

Ao mesmo tempo que uma criança desempenha o seu papel, aprende os papéis de seu pai, de sua mãe e dos demais familiares. Uma criança, depois de fazer uma coisa errada, pode chamar a si mesma de “feia”, exatamente como ela acha que faria sua mãe. Pode imitar os movimentos de seu pai ao dirigir o automóvel da família. Pode, ainda, brincar da mesma forma como fazem seus irmãos mais velhos. Isso mostra que os elementos da família se transformaram em modelos cuja conduta pode ser imitada.



deputadasolangealmeida.wordpress.com/

APRENDIZAGEM

Conceito

Aprendizagem é um processo inseparável do ser humano e ocorre quando há uma modificação no comportamento, mediante a experiência ou a prática, que não podem ser atribuídas à maturação, lesões ou alterações fisiológicas do organismo. Do ponto de vista funcional é a modificação sistemática do comportamento em caso de repetição da mesma situação estimulante ou na dependência da experiência anterior com dada situação

De acordo com as proposições das teorias gestaltistas é um processo perceptivo, em que se dá uma mudança na estrutura cognitiva. Para que haja a aprendizagem são necessárias determinadas condições:

- **Fatores Fisiológicos** - maturação dos órgãos dos sentidos, do sistema nervoso central, dos músculos, glândulas etc.;
- **Fatores Psicológicos** - motivação adequada, autoconceito positivo, confiança em sua capacidade de aprender, ausência de conflitos emocionais perturbadores etc.;
- **Experiências Anteriores** - qualquer aprendizagem depende de informações, habilidades e conceitos aprendidos anteriormente.

Características do processo de aprendizagem



<http://portfoliodepedagogia.blogspot.com.br/>

- **Processo dinâmico** - A aprendizagem é um processo que depende de intensa atividade do indivíduo em seus aspectos físico, emocional, intelectual e social. A

aprendizagem só acontece através da atividade, tanto externa física, como também, de atividade interna do indivíduo envolve a sua participação global.

- **Processo contínuo** - Todas as ações do indivíduo, desde o início da infância, já fazem parte do processo de aprendizagem. O sugar o seio materno é o primeiro problema de aprendizagem: terá que coordenar movimentos de sucção, deglutição e respiração. Os diferentes aspectos do processo primário de socialização na família, impõem, desde cedo, a criança numerosas e complexas adaptações a diferentes situações de aprendizagem. Na idade escolar, na adolescência, na idade adulta e até em idade mais avançada, a aprendizagem está sempre presente.
- **Processo global** - Todo comportamento humano é global; inclui sempre aspectos motores, emocionais e mentais, como produtos da aprendizagem. O envolvimento para mudança de comportamento, terá que exigir a participação global do indivíduo para uma busca constante de equilíbrio nas situações problemáticas que lhe são apresentadas.
- **Processo pessoal** - A aprendizagem é um processo que acontece de forma singular e individualizada, portanto é pessoal e intransferível, quer dizer ela não pode passar de um indivíduo para outro e ninguém pode aprender que não seja por si mesmo.
- **Processo gradativo** - A aprendizagem sempre acontece através de situações cada vez mais complexas. Em cada nova situação uns maiores números de elementos serão envolvidos. Cada nova aprendizagem acresce novos elementos à experiência anterior, sem idas e vindas, mas em uma série gradativa e ascendente.
- **Processo cumulativo** - A aprendizagem resulta sempre das experiências vividas pelo indivíduo que servem como patamar para novas aprendizagens. Ninguém aprende senão, por si e em si mesmo, pelo auto modificação. Desta maneira, a aprendizagem constitui um processo cumulativo, em que a experiência atual aproveita-se das experiências anteriores.

APRENDIZAGEM E MATURAÇÃO



rcfonoaudiologia.wordpress.com/

A maturação é constituída no processo de desenvolvimento pelas mudanças do organismo que ocorrem de dentro para fora do indivíduo. Mas apesar destas mudanças acontecerem apenas quando existe uma predisposição natural no organismo do indivíduo, elas dependem de estimulações no meio ambiente para se desenvolverem plenamente.

As características essenciais da maturação são:

- 1 - Aparecimento súbito de novos padrões de crescimento ou comportamento;
- 2 - Aparecimento de habilidades específicas sem o benefício de práticas anteriores;
- 3 - A consistência desses padrões em diferentes indivíduos da mesma espécie;
- 4 - O curso gradual de crescimento físico e biológico em direção a ser completamente desenvolvido.

A aprendizagem, diferente da maturação, envolve uma mudança duradoura no indivíduo, que não está marcada por sua herança genética. A aprendizagem se constitui no processo de socialização do indivíduo e desenvolve gostos, habilidades, preferências, contribui para formação de preconceitos, vícios, medos e desajustamentos patológicos.

A APRENDIZAGEM É CONDICIONADA PELA MATURAÇÃO



<http://www.vilamulher.com.br>

De maneira geral, concluindo-se pelas próprias definições acima, a influência dos professores é restrita aos padrões de maturação dos alunos. Na aprendizagem esta influência pode ser determinante, com consequências que podem ser tanto positivas quanto negativas.

As características específicas do ser humano: a fala, a noção de tempo, a cultura e a capacidade de abstração, confere uma qualidade única ao estudo do seu comportamento.

Ainda mais significativo que tudo o que foi dito, o homem, em seu processo de percepção, pode observar-se simultaneamente como sujeito e objeto, como o conhecedor e como o que deve ser conhecido. Enquanto nos animais inferiores muitos dos comportamentos são supostamente instintivos, a criança, molda os seus múltiplos padrões de comportamento. O período relativamente de dependência da criança, em relação ao adulto, que se segue à necessidade total de ajuda logo após o nascimento, contribui para que ele adquira a cultura de seu grupo. Utilizando seu potencial intelectual relativamente alto e sua capacidade de se comunicar através da linguagem falada e de outros símbolos, os membros de cada geração constroem sobre as

realizações das gerações anteriores. A cultura de uma sociedade é o resultado de muitas gerações de aprendizagem cumulativa.

O homem compartilha com outros mamíferos alguns impulsos orgânicos primários como a fome, a sede, o sexo, a necessidade de oxigênio, de calor moderado e de repouso e, possivelmente, umas poucas aversões primárias tais como medo, raiva. A primeira manifestação de tais impulsos e aversões é um processo de maturação. No entanto, o ser humano parece transcender de alguma forma tais impulsos e aversões hereditários.

Parece não haver grupo de seres humanos que não tenha desenvolvido, através da aprendizagem, alguns instrumentos para enriquecer seu contato com o mundo que o cerca. Os animais parecem encontrar satisfação no uso de qualquer das capacidades que possuem. Da mesma maneira, o homem encontra satisfação no uso de suas capacidades e habilidades.

APRENDIZAGEM MOTORA



<http://www.avparquegoya.es/>

Mudança interna no domínio motor do indivíduo, deduzida de uma melhoria relativamente permanente em seu desempenho, como resultado da prática. No contexto educativo se promove no conjunto de atividades GLOBAIS da criança. No



contexto esportivo-competitivo estuda e aprimora a aquisição de DESEMPENHO PERFORMACE técnico de habilidades motoras isoladas. Habilidades motoras uma vez aprendidas podem ser influenciadas por fatores psicológicos, fisiológicos ou ambientais (Magill).

BIBLIOGRAFIA

BARROS, Célia S.G. *Pontos da Psicologia Geral*. SP: Ática, 1995.

BOCK, Ana M.Bahia; FURTADO, O e TEIXEIRA, M.L. *Psicologias - Uma Introdução ao Estudo de Psicologia*. SP: Saraiva, 1993.

BOWDITCH, James L. e BUONO, Anthony F. *Elementos de Comportamento Organizacional*. São Paulo: Pioneira, 1997.

BRAGHIROLI, Elaine Maria. *Psicologia Geral*. RJ: Vozes. 1995.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. *Fundamentos de Psicologia Educacional*. SP:Ática, 1986.

DAVIDOFF, Linda L. *Introdução à Psicologia*. SP: McGraw-Hill do Brasil, 1991.

DAVIS, Cláudia e OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Psicologia na educação*. 2 ed., SP:Cortez, 1994.

GREENING, Thomas C. *Psicologia Existencial-Humanista*. RJ: Zahar, 1975.

MOULY, G. J. *Psicologia Educacional*. SP: Pioneira, 1966.

PENNA, A *Introdução à História da Psicologia Contemporânea*. Rio de Janeiro, Zahar,1980.

PILETTI, Nelson. *Psicologia Educacional*. 13 ed. SP: Ática, 1995.

TELES, Maria Luiza S. *O que é Psicologia*. SP: Brasiliense, 1993.



SCHULTZ, Duane P. e SCHULTZ, Sydney Ellen. *História da Psicologia Moderna*. SP: Cultrix, 1992.

Secretária Municipal de Educação RJ. MULTIEDUCAÇÃO: Núcleo Curricular Básico Rio de Janeiro, 1996

STATT, David A. *Introdução à Psicologia*. SP: Harbra, 1978



Importante!

DISPONÍVEL EM: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf>

AUTORA: Rosângela Maria Henriques

ACESSO EM: 11/07/2016

O CURRÍCULO ADAPTADO NA INCLUSÃO DO DEFICIENTE INTELLECTUAL

Rosângela Maria Henriques

RESUMO

O deficiente intelectual, assim como qualquer outro cidadão, deve ser educado em sociedade e para a sociedade. O contexto no qual está inserido seja ele familiar, escolar, comunitário, social e a relação estabelecida entre seus integrantes serão decisivos no desenvolvimento pleno deste cidadão. Na escola inclusiva, o atendimento as necessidades educativas especiais, as adaptações curriculares, ou seja, a inclusão será uma consequência natural de todo este processo. Ao analisar o contexto familiar e educacional no qual estão inclusos os deficientes intelectuais, o que está sendo oferecido a eles, quais oportunidades estão sendo disponibilizadas a fim de facilitar, mediar uma aprendizagem significativa, voltada para a superação das suas limitações, verifica-se o comprometimento do coletivo da escola. Respeitar as diferenças físicas, sociais, culturais, bem como o funcionamento de cada um, favorecendo a convivência humana, onde todos são respeitados em suas individualidades, representa

o grande desafio de uma sociedade bem-sucedida. A flexibilização curricular funciona como, um instrumento neste processo de construção da escola inclusiva. É neste sentido que o presente trabalho se construiu, para que todos tenham a oportunidade de usufruir da vida em sociedade, a educação deve basear-se nas possibilidades e não nas diferenças dos indivíduos.

PALAVRAS-CHAVE: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA. DIVERSIDADE. SOCIEDADE. CURRÍCULO. CIDADANIA.

ABSTRACT

The intellectual handicapped, as any other individual, must be educated in society and for society. The environment in which he is in, which can be family, school, community or social and the relationship established among its members are decisive in the development of this citizen. In including school, dealing with the special educational needs, the adaptation for this individual in school subjects, in other words, the inclusion, will be a natural consequence in this whole process. By analyzing the family and educational context where the intellectual handicapped is in, what is being offered to him, the available opportunities to facilitate a significant learning focused to overcome his limitations, it is realized the collective commitment of the school. Respecting the physical, social and cultural differences, as well as how each one works to make the human relationship better, represents a big challenge to a well-succeeded society. A flexible school subject planning works as a tool in this process to build a including school. In this sense that the present project was made, for everybody to get the chance to take advantage of life in society, the education must be grounded on the possibilities and not on the differences of the individuals.

KEY-WORDS: SIGNIFICANT LEARNING. DIVERSITY. SOCIETY. SCHOOL SUBJECT PLANNING. CITIZENSHIP.

1. INTRODUÇÃO

O relevante papel da Educação no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar desse novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos responsáveis e participativos. Vive-se numa época marcada pela competição, onde os progressos científicos e tecnológicos definem o futuro dos jovens no mundo do trabalho. Tal demanda leva a pensar na efetivação dos alunos deficientes intelectuais no ensino

comum, ou seja, de que forma vem acontecendo à inclusão educacional diante deste contexto?

O pensar pedagógico diante da Educação Especial e sobre tudo da inclusão, leva aos diversos questionamentos e até mesmo conflitos no sentido de os alunos não estarem somente matriculados no ensino comum, mas no respeito às suas necessidades, ao suporte necessário à ação pedagógica e ainda de que forma estão sendo utilizadas às adaptações curriculares para os deficientes intelectuais.

Sabe-se que a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo, mas como um conjunto de medidas que a escola comum põe a serviço de uma resposta adaptada à diversidade dos alunos.

Neste contexto, surge a necessidade de se pensar num currículo para a escola inclusiva, onde estejam implícitas as adaptações curriculares que são consideradas estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às necessidades particulares de cada um.

A implementação, da Educação Inclusiva não é tarefa fácil, pois o professor precisa garantir o aprendizado dos alunos com necessidades educacionais diversas dos demais, no contexto das atividades diárias da sala de aula e do planejamento para esta turma.

As adaptações curriculares propriamente ditas, no processo de inclusão do deficiente intelectual são objetos das discussões apresentadas neste trabalho, pois sabe-se que a realização destas, é o caminho para o atendimento das necessidades específicas de aprendizagem dos alunos.

O presente trabalho tem por finalidade identificar e compreender a efetivação, a aplicabilidade do currículo adaptado e das flexibilizações curriculares para os alunos deficientes intelectuais incluídos no ensino comum, com o propósito de estimular o processo de uma aprendizagem significativa. Vale destacar a importância do

professor enquanto mediador da aprendizagem no contexto da escola inclusiva, assim como discutir conceitos a serem utilizados pelo docente a fim de fundamentar sua prática pedagógica.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. O DEFICIENTE INTELECTUAL

Quem é o deficiente intelectual que necessita do Currículo Adaptado para ter os seus direitos assegurados, como qualquer outro cidadão do nosso país?

Segundo D'Antino, a definição e deficiência mental mais difundida e aceita é a da Associação Americana de Deficiência Mental, de 1992, que representa um avanço conceitual:

“Deficiência mental corresponde a um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, coexistindo com outras limitações relativas a duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas: comunicação, autocuidado, habilidades sociais, participação familiar e comunitária, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho, manifestando-se antes dos dezoito anos de idade.” D'Antino (1997, p. 97).

Os prejuízos no funcionamento adaptativos são usados como referência, já que é a maneira como cada um enfrenta as exigências próprias da vida e o grau em que põe em prática a independência pessoal de acordo com sua idade, e com as experiências socioculturais no contexto da qual está inserida.

Sendo assim sofre influências de vários fatores, dentre eles: características pessoais, oportunidades sociais, motivação, educação, treinamento, bem como suas necessidades práticas e suas condições médicas gerais.

Atualmente, deve-se levar em conta o grau de comprometimento funcional e não a classificação que leva em conta o QI, qual seja retardo leve, moderado, severo ou profundo. Ballone (2003) afirma que o importante é saber em que área a pessoa com deficiência intelectual necessita de apoio. Observando-se critérios qualitativos (adaptativos) de avaliação, que consideram mais a pessoa sob o ponto de vista das oportunidades e autonomia, do que sua classificação (QI).

“Acredita-se que as limitações maiores na deficiência mental, não estão relacionados com a deficiência em si, mas sim com a credibilidade e as oportunidades que são oferecidas às pessoas portadoras de deficiência mental. É notável quão limitado é o mundo dessas pessoas, quanto elas são segregadas, ou seja, privadas de interação social. (Tessaro, 2005, p. 33 e 34)

Tessini e Manzini (1999) acreditam que a discriminação em relação à pessoa deficiente ocorre por conta do contexto social e não pela deficiência que apresenta; de sua limitação e não das dificuldades inerentes à deficiência.

Kirk e Gallajher, (1987/1996) relatam algumas características pessoais e sociais apresentadas pelos indivíduos com deficiência mental, que provavelmente são resultantes das experiências com seu meio ambiente:

- 1- Os indivíduos deficientes mentais sentem mais o fracasso do que as crianças normais e, conseqüentemente, desenvolvem maiores expectativas generalizadas ao fracasso. A predisposição para esperar o fracasso tende a fazer com que as crianças deficientes mentais evitem situações em que o fracasso é provável.
- 2- As crianças deficientes mentais entram em situações novas com desempenho geralmente debilitado, até mesmo abaixo de sua habilidade mental.
- 3- As crianças deficientes mentais tendem menos do que as normais a aumentar seu rendimento após um pequeno fracasso. (Kauffaman e Payne, 1975, apud Kirk e Gallagher, 1987/1996, p.138).

2.2. A EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE INTELECTUAL

A história da humanidade sempre foi marcada pela segregação e exclusão econômica, política, social e cultural das pessoas com deficiência, afetando, principalmente aquelas pertencentes às classes exploradas. As pessoas com deficiência mental também compõem a totalidade social e, desta forma, vivenciam as contradições que são produzidas historicamente.

O progresso científico, verificado na sociedade moderna e impulsionado pelo desenvolvimento econômico, político, cultural e social, refletiu na maneira de se ver, compreender e tratar aqueles que pertencem a este segmento. Apesar dos avanços, o que se verificou foi o processo de institucionalização das pessoas com deficiência.

O deficiente intelectual parece sempre uma criança quando assim é tratado. E assim, é tratado porque a aproximação dos modos de agir culturalmente, estabelecidos para cada idade não se dá de forma espontânea, em nenhum sujeito e quando fala-se dos deficientes intelectuais é mais complicado ainda. As limitações são da ordem do biológico e da ordem do cultural. Vygotsky (1989) é claro quando diz que “a capacidade não é uma função íntegra, mas uma série de funções e fatores diferentes que estão unidos num todo” (p. 127). E diz mais, é preciso criar instrumentos culturais (signos) especiais, que consigam tirar o deficiente do desenvolvimento limitado das funções superiores. Para isso, “os procedimentos pedagógicos devem ser organizados para que tal desenvolvimento se dê por vias indiretas, por outros caminhos porque a condição mais importante e decisiva do desenvolvimento cultural é precisamente a habilidade de empregar os instrumentos psicológicos, que nessas crianças não é utilizada” (Vygotsky, 1988, p. 22).

“... A escola vai tratando o deficiente como eterna criança: sua programação é sempre uma programação da Educação Infantil - recortes, colagens, ligar figuras, pintar no limite, treinar a coordenação motora como pré-requisito para a escrita e a leitura, discriminar o que é igual, o que é diferente, repetir, seguir o modelo, novamente recortar, colar, contar musiquinhas (o diminutivo é proposital), limpar as mesas,

lavar o rosto, escovar os dentes, pentear os cabelos, abotoar, amarrar, colar, recortar, montar...” (Padilha, 2005, p. 122 e 123)

Nos dois últimos séculos houve grande expansão da Educação Especial. O paradigma da institucionalização passa a ser criticamente examinado e denunciado como sendo uma prática que viola os direitos do homem. É estabelecido então o modelo da integração que se alicerçou na oferta de serviços, com a finalidade de normatizar as pessoas com deficiência. Para ser inclusiva, integrada ao convívio em sociedade, a pessoa com necessidades educacionais tem que modificar-se para que se assemelhe ao máximo possível aos demais cidadãos.

Após muitas críticas, vislumbra o paradigma da inclusão. Nesse modelo, a sociedade é que deve garantir os suportes necessários para que todos usufruam da vida em comunidade, e não a pessoa que deve se ajustar ao meio social. Não se deve negar que as pessoas com necessidade educacionais especiais, necessitam de serviços especializados, sendo essa a única providência para se manter uma relação de respeito, de honestidade e de justiça com essa parcela de seus constituintes.

Começa a ganhar espaço novos entendimentos a respeito da relação entre deficiência, aprendizado e desenvolvimento, tendo em vista que os princípios para o desenvolvimento das pessoas com deficiência são os mesmos aplicados aos demais seres humanos: “o processo principal que caracteriza o desenvolvimento psíquico da criança é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes” (Leontiev, 1978. p. 323).

O educando deficiente intelectual deve ser analisado como alguém que possui um desenvolvimento condicionado por múltiplos determinantes, presentes em um determinado momento histórico as quais são estabelecidos por fatores sociais, econômicos, culturais e políticos. Na abordagem sócio-psicológica a deficiência passa a ser a força impulsionadora para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do deficiente intelectual. A educação deste deve basear-se no fato de que simultaneamente com a deficiência sejam dadas as possibilidades de compensação para vencer o “defeito” e de que apresentem em primeiro plano no

desenvolvimento da criança e devem ser incluídos no processo educacional como sua força motriz.

“... estruturar todo o processo educativo segundo a linha das tendências naturais à super compensação, significa não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, senão que tencionar todas as forças para sua compensação, apresentar só as tarefas em uma ordem que respondam ao caráter gradual do processo de formação de toda a personalidade diante de um novo ponto de vista” (Vygotsky, 1997, p. 32-33).

Para esse modelo, a permanência do deficiente intelectual em ambientes segregados, segregadores, reforça a sua deficiência não gerando a força matriz, o que vem a impedir o desenvolvimento do processo de super-compensação. O deficiente intelectual, deve então, ser educado em sociedade e para a sociedade.

2.3. ESCOLA INCLUSIVA

Sinion (1991) relata que nos movimentos antissegregacionistas iniciados na França no século XX é que os primeiros manifestos sobre a inclusão, são vislumbrados, entretanto, a educação inclusiva extensiva a todas as crianças só veio a se fixar nesse país a partir de 1948.

“O discurso da inclusão apareceu relativamente cedo no Brasil (anos 1960/70), mas, como aponta Castro (1997), apenas na década de 1980 é que começou a proliferar, quando foi criado, em 1986, a

Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)”. (Tessaro, 2005, p. 43).

Garantir a todos, igualdades de condições para o acesso e permanência na escola, é um princípio que está na Constituição desde 1988.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da Sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu

preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição Federal, 1988).

Várias iniciativas foram detectadas em várias partes do planeta visando à integração/inclusão de todos independente, de ser portador de deficiência ou não. A UNESCO, em 1979, teve a iniciativa de reunir países da América Latina, a fim de ser apresentado um projeto com objetivo de definir medidas capazes de combater a exclusão. Em 1994, realiza-se a Conferência em Salamanca, Espanha, com participação de mais de 300 representantes de 92 governos e de 25 organizações internacionais, com o objetivo de assegurar a educação para todos. Foi assinada a “Declaração de Salamanca” que constitui um importante marco na história da inclusão educacional; pois trata dos princípios, da política e da prática da educação para as pessoas com necessidades especiais. A declaração de Salamanca recomenda que as escolas é que devem se ajustar as necessidades dos seus alunos, independentemente de suas condições físicas e sociais.

No Brasil embora pareça estar muito mais presente no texto legal, do que na sua efetivação, tem-se assumido o compromisso político de colocá-la em prática.

Nenhuma sociedade se constitui bem-sucedida, se não favorecer, em todas as áreas da convivência humana, o respeito à diversidade. Cada um é diferente do outro, nas suas características físicas, sociais, culturais, e também no seu funcionamento mental. Para que haja um ensino produtivo e eficaz há de se considerar as características e peculiaridades de cada aluno. O sistema educacional deve direcionar as respostas que dará a cada um e a todos os seus alunos.

A escola deve ser o espaço na qual se deve favorecer a todos os cidadãos o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania. Também precisa ser organizada de forma a garantir que cada ação pedagógica, resulte em uma contribuição para o processo de aprendizagem de cada aluno.

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada, para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados.

Numa escola inclusiva, o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional; garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania, é objetivo primário de toda ação educacional.

“... todas as crianças deveriam aprenderem juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder as necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...) dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que lhes assegure uma educação efetiva (...)” (Unesco, Mendes, 2002, p. 75).

A escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica. Numa escola inclusiva há participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive. A construção de uma escola inclusiva significa transformações no contexto educacional, transformações de ideias, de atitudes, e da prática das relações sociais, tanto no setor político, administrativo como também no didático pedagógico.

2.4. CURRÍCULO

Se tomarmos a etimologia da palavra (do latim curriculum) veremos que, literalmente, currículo significa corrida, um percurso a ser realizado. O currículo é percurso de busca que deve ser sempre questionado e reavaliado.

O currículo é produzido pela experiência. Experiência essa, que abrange a vivência imediata de situações individuais e/ou coletivas e a sua elaboração investigativa. A experiência se realiza quando na vivência nos apropriamos de dispositivos de observação, análise, registro, reflexão, crítica e interpretação do que está sendo vivenciado.

O currículo escolar seria a vivência de experiência sistematicamente planejada, visando o ensino e a aprendizagem de elementos culturais selecionados e institucionalmente tidos como relevantes para que as pessoas se tornem algo que essas experiências planejadas objetivam. Sendo assim, a escola tem uma vida, uma cultura, uma identidade e oferece condições para certas experiências.

O currículo é a peça central da atividade educacional. Inclui o conhecimento formal, manifesto que é central às atividades de ensino, bem como as mensagens tácitas e sublimadas que encorajam valores, atitudes e disposições particulares. O currículo representa a essência que serve a educação. Dentro da grande sociedade, encontramos grupos sociais com valores, prioridades, linguagens e situações estruturais alternativas, que afetam significativamente a forma como as pessoas entendem e percebem o conhecimento e valores tornando-os acessíveis em qualquer currículo formal.

2.5. CURRÍCULOS ADAPTADOS - FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES

As respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a garantir a todos os alunos, inclusive aos que apresentam necessidades educacionais especiais, são as chamadas Adaptações Curriculares.

Levando-se em conta o conjunto de necessidades educacionais do alunado, as estratégias compreendem ações denominadas de Adaptações Curriculares de Grande Porte, quando estas são de competência e atribuição das políticoadministrativas superiores, por exigirem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática; e Adaptações Curriculares de Pequeno Porte que compreende modificações menores, de competência do professor, como pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula.

O Projeto Político Pedagógico de uma escola é o instrumento teoricamente metodológico, definidor das relações da escola com a comunidade a quem vai atender, explicita o que se vai fazer, para quem e como se vai fazer.

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escola das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.(Resolução CNE/CEB Nº2, 2001)

A escola só será entendida como ela realmente é: de todos e para todos; à medida que na reflexão sobre a escola, a comunidade da qual se originou os alunos, suas necessidades, os objetivos a serem alcançados por meio da ação educacional, tiver o envolvimento de todos. Toda a escola deve desenvolver e regulamentar os procedimentos para a identificação de necessidades educacionais presentes no seu alunado, com o objetivo de garantir a todo acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de suas potencialidades. É responsabilidade da escola, garantir que as necessidades educacionais de todos seus alunos sejam identificadas e atendidas.

As adaptações curriculares necessitam ser pensadas, a partir do contexto grupal em que se insere determinado aluno; a partir de cada situação particular e não como propostas universais. As adequações se referem a um contexto e não a criança. As flexibilizações curriculares devem ser pensadas A adaptação curricular, feita por um

professor, para um aluno específico, é válida apenas para esse aluno e para esse momento e funciona como instrumento para programar uma prática educativa para a diversidade e devem responder a uma construção do professor em interação com o coletivo de professores da escola e outros profissionais das áreas da educação, saúde e assistência social.

Após a identificação das adaptações a serem implementadas, deverão ser planejadas e levadas a efeito com a participação do coletivo envolvido no contexto escolar, para que o educando deficiente intelectual tenha assegurado seus direitos à educação e à cidadania.

Ao professor deverá ser assegurado o suporte necessário para que em sala de aula possa disponibilizar de todos os meios, métodos, técnicas e recursos a fim de garantir ao aluno deficiente intelectual, todas as possibilidades para o seu desenvolvimento. Os tipos de estratégias que são necessárias a fim de permitir que todos os alunos, inclusive o de deficiência intelectual, participem integralmente das oportunidades educacionais, com resultados favoráveis, dentro de uma programação tão normal quanto possível, são reveladas, pelas necessidades especiais destes.

O presente trabalho se desenvolveu metodologicamente através da elaboração e aplicação de instrumento de aferição. Foram elaboradas questões a fim de serem coletados dados da vida familiar e escolar e a efetivação do uso de adaptações curriculares de pequeno e grande porte na escola do ensino comum onde se encontram matriculados os alunos deficientes intelectuais. Tal instrumento foi denominado:

ESTUDO DE CASO:

1- IDENTIFICAÇÃO:

1.1 - NOME DO ALUNO: _____

1.2- DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____

1.3- IDADE: ____ ANOS E ____ MESES

1.4- FILIAÇÃO: MÃE: _____



PAI: _____ 1.5 ENDEREÇO:

AV./RUA: _____

BAIRRO:

2- COMPOSIÇÃO FAMILIAR:

| NOME DO FAMILIAR | IDADE | SEXO | EST. CIVIL | PARENTESCO | ESCOLAR. | LOCAL TRAB. |
|------------------|-------|------|------------|------------|----------|-------------|
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

3- DADOS RELEVANTES SOBRE A FAMÍLIA:

4- DADOS RELEVANTES DA HISTÓRIA DO ALUNO (GRAVIDEZ, PARTO, DESENVOLVIMENTO, DOENÇAS E OUTROS):

5- ESCOLARIDADE:

5.1 – ESCOLA ATUAL: _____

5.2 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE: _____ SÉRIE _____

5.3 - ENDEREÇO: AV./RUA: _____

BAIRRO: _____

TELEFONE FIXO: _____

5.4 – MUNICÍPIO: _____

5.5 – NRE: _____

5.6 – JÁ ESTUDOU EM OUTRAS ESCOLAS: _____

QUANTAS: _____

6 – HISTÓRICO ESCOLAR:

| ESCOLAS QUE FREQUENTOU | SÉRIE | ANO | IDADE | Nº DE REPETÊNCIA |
|------------------------|-------|-----|-------|------------------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

7 – DADOS RELEVANTES SOBRE A HISTÓRIA ESCOLAR DO ALUNO:

8 – DADOS DE ATENDIMENTOS DE SERVIÇOS DE APOIO QUE JÁ TENHA

FREQUENTADO (SALA DE APOIO, SALA DE RECURSO, SALA ESPECIAL, ESCOLA ESPECIAL, E OUTROS):



9 – NECESSIDADES ESPECIAIS IDENTIFICADAS (RELACIONAR OS CONTEXTOS FAMILIARES, ESCOLAR, APOIOS E OUTROS):

10 – DADOS RELEVANTES PARA A REALIZAÇÃO DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES:

11 – ADAPTAÇÕES PROPOSTAS:

11.1 – ACESSIBILIDADE:



12.2 – APRENDIZAGEM:

12 – ATENDIMENTOS E APOIOS COMPLEMENTARES PROPOSTOS:

12.1 – ÁREAS: _____

12.2 – PROFISSIONAIS: _____

12.3 – MODALIDADE: _____

12.4 – LOCAL: _____

12.5 – FREQUENCIA: _____

13 – PARTICIPAÇÃO DA FAMILIA NAS PROPOSTAS DE ADAPTAÇÕES CURRICULARES:

14 – DADOS IMPORTANTES SOBRE O PROGRESSO ESCOLAR ESPERADO \ EXPECTATIVAS,
CRITÉRIOS:

15 – ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO:

DATA ____/____/____

NOME DOS RESPONSÁVEIS E ASSINATURAS

Após a aplicação do instrumento, acima formulado, os dados coletados foram analisados e possibilitaram o levantamento dos conhecimentos dos familiares, professores, equipe pedagógica e direção com relação às adaptações curriculares.

A proposta de intervenção na escola deu-se através do estudo de literatura específica, com análise comparativa da realidade vivenciada pelo professor. Foi possível verificar que os professores do ensino comum se encontram no mínimo confusos frente às adaptações. Embora munidos de muita boa vontade, e até mesmo, com muita experiência profissional, ainda não conseguiram efetivar as informações adquiridas quanto às adaptações curriculares.

Observou-se que as possibilidades educacionais ao deficiente intelectual se limitam ao atendimento em contra turno. No transcorrer das entrevistas e das observações realizadas foram elencadas várias informações relevantes quanto ao processo de aprendizagem do aluno deficiente intelectual que contribuíram significativamente para a realização deste trabalho.

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico da Escola foi possível verificar que as propostas pedagógicas permeiam a educação inclusiva, muito embora não vislumbre ações eficazes para que sejam levadas a efeito as adaptações curriculares necessárias. A identificação e o atendimento às necessidades educacionais, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento das potencialidades do aluno deficiente intelectual *não estão estabelecidos como objeto específico da prática educacional da escola.*

O trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula *não é articulado com as demais atividades da escola.* As adaptações curriculares a serem implementadas, *não são planejadas e nem tão pouco levadas a efeito com a participação do coletivo do contexto escolar envolvido, tornando-se estanques e isoladas.* Não é assegurado ao professor o suporte necessário para que em sala de aula ele possa disponibilizar todos os meios, métodos, e técnicas que garantam a caminhada do deficiente intelectual no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania.

Observou-se que *as adaptações não estão focadas nas capacidades, e nem no potencial do aluno deficiente intelectual e sim centralizam-se nas deficiências e nas limitações deste.* Cabe ao aluno se adaptar a fim de “aprender”, o que não ocorre, tendo em vista a deficiência intelectual que apresenta. *As atividades propostas não condizem com suas reais capacidades de aprendizagem. Estas são apresentadas igualmente e com o mesmo tempo de desenvolvimento para todos os alunos. Os conteúdos são apresentados de forma estanque, abstrata e distanciados da realidade vivenciada, o aluno não é partícipe no processo de aquisição do conhecimento.*

Após o levantamento dos procedimentos metodológicos, técnicas e estratégias que estão sendo desenvolvidas pelo professor, no ensino comum, foram elencadas sugestões para adaptações curriculares que venham a contribuir significativamente para a aprendizagem do aluno deficiente intelectual, entre elas: - *a utilização de situações concretas para todas as aprendizagens;*

- *A utilização de situações problemas, vivenciadas pelo aluno, para a aprendizagem dos números;*
- *O trabalho em grupo, sempre que possível;*
- *Leitura coletiva em voz alta, mais lenta;*
- *Sempre que necessário dividir o conteúdo em parte menores;*
- *Quando o aluno tem dificuldades em cópia, trazer os textos e as atividades impressas;*
- *Fazer a interpretação de algo que o aluno tenha assistido na televisão;*
- *Listar os assuntos de interesse do aluno e sempre que possível introduzi-lo no conteúdo a ser trabalhado;*
- *Introdução de critérios específicos de avaliação;*
- *Introdução de objetivos e conteúdo específicos complementares a fim de contemplar necessidades essenciais específicas;*
- *Eliminação de objetivos e conteúdo específicos quando estes ultrapassam as condições do aluno em atingi-los.*

Em reunião com a direção, equipe pedagógica da escola e o professor da sala de aula, onde estão inclusos os alunos deficientes intelectuais, foi discutido o trabalho realizado, as adaptações curriculares sugeridas, bem como a possibilidade em colocá-las em prática a fim de possibilitar a aquisição do conhecimento de forma significativa, viabilizando a aprendizagem para a plena cidadania do aluno deficiente intelectual.

3. CONCLUSÃO

Através do presente trabalho, conclui-se que os alunos deficientes intelectuais tão somente, estão matriculados no ensino comum, que a inclusão *educacional não vem acontecendo de forma a contribuir significativamente para seu o desenvolvimento*. Mesmo no atual contexto em que o papel da Educação dos indivíduos e das sociedades, amplia-se ainda mais e aponta para a necessidade de se construir uma escola inclusiva, voltada para a formação de cidadãos responsáveis e participativos, verifica-se que a efetivação dos conceitos ainda está longe de acontecer. Vive-se

numa época marcada pela competição, onde os progressos científicos e tecnológicos definem o futuro dos jovens no mundo do trabalho, espaço este ainda muito longe de ser alcançado pelo deficiente intelectual.

Diante deste contexto observou-se que a inclusão não vem sendo concretizada. Que as necessidades educativas especiais, que tanto se fala, *não são respeitadas*. As flexibilizações e *adaptações curriculares não são realizadas*, quando muito, são oferecidos aos alunos, o deficiente intelectual não tem a oportunidade de frequentar o contra turno, para que tenha mais tempo de resolver as atividades propostas.

A escola comum, não tem ofertado respostas adequadas e adaptadas à diversidade dos alunos como um conjunto de medidas colocadas a serviço de uma educação para a plena cidadania de todos os envolvidos neste processo, independentemente de serem deficientes intelectuais ou não.

Não foram identificadas flexibilizações e adaptações curriculares efetivadas com o propósito de estimular o processo de uma aprendizagem significativa para os alunos deficientes intelectuais inclusos no ensino comum. O papel do professor não pressupõe o “mediador” da aprendizagem no contexto da escola inclusiva, sua prática pedagógica não está alicerçada na reflexão e nos parâmetros de uma educação voltada a diversidade.

Haverá necessidade de maior empenho da equipe multidisciplinar, no ensino regular, para que as adaptações sejam efetivadas, com objetivo de aprendizagem dos conteúdos que requeiram mais tempo, para que estes alunos com necessidades educativas aprendam.

Muito ainda tem que se avançar a fim de que sejam assegurados os direitos emanados da Constituição quanto à educação de qualidade a todos os cidadãos independentemente serem eles deficientes intelectuais ou não.

O presente trabalho contribuiu para o meu aprimoramento profissional e levou-me a repensar a ação pedagógica frente ao deficiente intelectual, que em muito tem gritado

por respeito, dignidade e oportunidade, porém seus gritos não estão sendo ouvidos; quando o são, muitas vezes acontece de forma equivocada. Tomando por base os estudos realizados buscar-se-á através da conscientização junto aos setores envolvidos a fim de que sejam efetivadas medidas que venham contribuir significativamente para a real inclusão dos deficientes intelectuais em todos os âmbitos da comunidade a qual pertençam.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLONE, G.J.(2003). Deficiência mental. Disponível em <http://sites.uol.com.br/gballone/infantil/dm.html> Acesso em 15 de setembro de 2007.

BEANE, J. A. Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. In: CURRICULO SEM FRONTEIRAS, v.3. n.2, pp. 91-110, Jul/Dez 2003. Disponível no site . <http://www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em 20 de novembro de 2007.

BRASIL (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE.

BRASIL (2000). LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394/96. Brasília: CORDE.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (1995). O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro. Brasília: SEESP.

CANEN, A.; Canen, A. G. ROMPENDO FRONTEIRAS CURRICULARES: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. In: CURRICULO SEM FRONTEIRAS, v.5, n.2, pp. 40-49 jul./Dez 2005. Disponível no site Acesso em 03 de maio de 2007. <http://www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em 03 de maio de 2007.

CANDAU, V. M. org. (2001). Didática, currículo e saberes escolares. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A

CARVALHO, A. R.; **SILVA**, D. R.; e, (2006). Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos/ organização do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE. Cascavel: EDUNIOESTE

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. (1988) Art. 205. Disponível no site <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 18 de abril de 2007.

D`ANTINO, M. E. F. (1997). A questão da integração do aluno com deficiência mental na escola regular. In: M. T. E. Montoan (org.). A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, Editora SENAC, p.97-103.

FACCI, M.G.D. (2004). Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Coleção formação de professores. Campinas: Autores Associados.

KIRK, S. A.; Gallagher, J. J. (1987/1996). Educação do indivíduo excepcional. Tradução Marília Zanella Sanvicente, 1ª ed., São Paulo: Martins Fontes.

LEONTIEV, A. (1978). O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa. Livros Horizonte.

OMS – Organização Mundial da Saúde (1993). CID. 10: Classificação internacional das doenças mentais – classificação de transtornos mentais e de comportamento: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Trad. De Dorgival Caetano. Genebra, Organização Mundial da Saúde; Porto Alegre, Ed. Artes Médicas.

PADILHA, A. M. **Lunardi**. Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção do deficiente mental. 2 ed. Campinas: Fapesp, 2005.

PARANÁ. Inclusão e diversidade: reflexões para a construção do projeto políticopedagógico. Disponível no site <http://www.mec.gov.br> Acesso em 03 de maio de 2007.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº.2/01 – Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica. Disponível no site <http://www.mec.gov.br> Acesso em 08 de maio de 2007.

SINASON, V. (1993). Compreendendo seu filho deficiente. Tradução: Sérgio Nunes Melo, Rio de Janeiro: Imago.

TESINI, S. F.; Manzani, E. J. (1999). Perspectivas de professores que trabalham com deficientes mentais sobre a proposta de inclusão na rede oficial de ensino. In: E.J.

Manzini (org.). Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica. Marília: UNESP, p. 85 – 96.

TESSARO, N.S. (2005). Inclusão Escolar Concepções de Professores e Alunos da Educação Regular e Especial. São Paulo: Casa do Psicólogo.

VIGOSTSKY, L.S. (1988). Formação social da mente. São Paulo: Mantins Fonseca.

VIGOSTSKY, L.S. (1989). “Fundamentos de defectologia”. Obras Completas. Habana. Editorial Peeblo e Education, t.5.

FRAWLEY, W. (2000). Vygotsky e a Ciência Cognitiva. Linguagem e interação das mentes social e computacional. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

FONSECA, V. (1987). Educação especial. Porto Alegre: Artes Médicas.

MAZZOTTA, M.J.S. (2005). Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas. 5ª ed. São Paulo: Cortez.



MOREIRA, A. F.; LINHARES, C.; e. (1995). Formação de Professores pensar e fazer. 3ª ed. São Paulo: Cortez.

SILVA, L. H. (1999). Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis, RJ: Vozes.

VAYER, P.; RONCIN, C. Integração da Criança Deficiente na Classe. Barueri, SP: Manole.