

O PAPEL DA LINGUAGEM NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL¹

THE ROLE OF LANGUAGE ON THE LEARNING PERFORMANCE OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz, mestre em educação (UERJ), fonoaudióloga, professora-tutora do curso de especialização em Educação Especial (UNIRIO) e professora do curso de especialização em Informática Aplicada à Educação (UERJ).

E-mail: mluciacz@hotmail.com. Rua Haddock Lobo, 356 / 603. Tijuca. CEP.20260-142

Resumo

A discussão acerca da inclusão educacional deve focar, além dos pressupostos legais, a questão dos recursos e suportes à aprendizagem destes estudantes. Este trabalho se propõe a analisar o papel da linguagem na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual através de pesquisas recentes e da contribuição teórica de Vygotsky e Luria. Conclui-se que atividades específicas de linguagem favorecem a formação de conceitos e, portanto, a aprendizagem destes alunos, devendo ser consideradas tanto na prática pedagógica da sala de aula inclusiva, como adaptações curriculares, quanto nas atividades do Atendimento Educacional Especializado.

Palavras-chave: deficiência mental, linguagem, aprendizagem.

Abstract

The discussion about educational inclusion must focus beyond legal implications, the question of the resources and supports to these student's learning. This paper's purpose is to analyze the role of language on the learning performance of students with intellectual disabilities, through recent researches and the theoretical contribution of Vygotsky and Luria. It was concluded that specific language activities increase concept formation and, therefore, the learning performance of these students, and must be considered both in the inclusive academic classroom's pedagogical practice, as curriculum's adaptations, and in Specialized Educational Class.

Key-words: intellectual disabilities, language, learning.

Amparada por extensa rede de documentos oficiais, a escola inclusiva 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. As leis garantem a matrícula dos alunos com deficiência, mas muito há que ser discutido no âmbito didático-metodológico a fim de que esta matrícula implique, efetivamente, em aprendizagem e desenvolvimento para estes estudantes. Um dos grandes desafios na inclusão de alunos com deficiência intelectual

¹ Artigo publicado na Revista Espaço (INES), v. 33, p. 61-69, 2010

consiste em oferecer os suportes necessários para sua aprendizagem. Diretrizes têm sido traçadas no sentido de garantir o acesso à escolaridade e favorecer a aprendizagem deste alunado.

Em 1994, na Conferência Mundial de Educação Especial realizada em Salamanca, 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 (UNESCO, 1994).

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:

- 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. No caso de alunos com deficiência intelectual, o documento oficial do MEC afirma que

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). 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 no sistema escolar, inapto para lidar com as diferenças?

A questão da aprendizagem na inclusão de alunos com deficiência intelectual

Não sei falar, minha língua não consegue falar. Mas eu sei. (Fala da uma aluna com síndrome de Down, de 26 anos, citada em CRUZ, 2004: p. 218)

A dificuldade em educar os alunos com deficiência intelectual começa com a imprecisão e 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.

Com o aumento do índice de matrículas nas escolas, observa-se que “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. 16).

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 conseqüências 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).

Apesar do discurso que preconiza a atenção à diversidade, é evidente, nos textos oficiais, 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).

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, prejudica a avaliação do processo de aprendizagem do educando com deficiência intelectual, que é considerado, *a priori*, um aluno com severas dificuldades, quando, na realidade, este tipo de deficiência implica em uma forma peculiar de aprender. Esta distorção na avaliação restringe a atuação do professor, limitando o oferecimento de atividades coerentes e desafiadoras, imprescindíveis para estimular seu desenvolvimento. 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 consequentemente do desenvolvimento. Para Ferreira (2003), estes aspectos podem se tornar ainda mais deficitários, na medida em que se destina para estes alunos experiências de aprendizagem “que mobilizam basicamente as funções psicológicas elementares com um significativo distanciamento da cultura” (p.136). (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.

Dentre as pesquisas de mestrado e doutorado sobre a deficiência intelectual, realizadas nos anos de 1990 a 2005/ 2006, registradas no Banco de Teses do Portal da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), apenas 6% estavam focadas na aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual (7 em 122 trabalhos) (ANACHE E MITJANS, 2007). Nestas pesquisas, muitas vezes, entram em foco discussões sobre a linguagem, compreendida como “sistema simbólico usado para representar os significados dentro de uma cultura” (LAW, 2001: p.2).

Stefen (2003) constatou a importância do estímulo da linguagem para a formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual. A pesquisa teve como participantes alunos de 19 a 28 anos, matriculados em uma escola especial. Foram propostas atividades na área da linguagem, considerada, na teoria de Vygotsky, como organizadora do pensamento e facilitadora do processo de formação de conceitos. A partir da aplicação de testes, verificou-se que houve uma evolução no processo de formação de conceitos, que pode ser atribuída à introdução das referidas atividades. A autora recomenda a utilização destas atividades em escolas especiais.

Cruz (2004) desenvolveu uma pesquisa com jovens e adultos com deficiência intelectual, em ambiente informatizado de linguagem, utilizando uma metodologia dialógica de trabalho, inspirada em Paulo Freire:

o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro (FREIRE, 1992, p. 118)

Foi observado, neste trabalho, que, além do uso do computador, como ferramenta para apoiar e “animar” a produção de texto, atividades como a roda de discussão, leitura de texto cooperativa e a produção de texto oral com mediação permitiram ao aluno mostrar-se, através de sua linguagem, como ser social complexo, completo e não apenas cognitivo, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem. (CRUZ, 2004)

Eu aprendi mais, porque aprender é bom, falar, “reunir cadeira” é bom. Aprender muito, “aprender computador”. Aluno ouve professor falar e aluno fala. (fala de aluno de 28 anos, com deficiência intelectual citado por CRUZ, 2004: p.225).

A teoria de Vygotsky fundamentou a pesquisa de Padilha (2001), onde foi observada a aprendizagem e o desenvolvimento de uma jovem com deficiência intelectual cuja linguagem foi intencionalmente estimulada.

Durante três anos de intervenção pedagógica, num trabalho sistemático, houve alterações significativas nos processos cognitivos mediados por processos simbólicos – alterações importantes, portanto, na relação entre pensamento e linguagem.(PADILHA, 2001, p. 1)

A autora ressalta a importância de se investir na formação de profissionais que atuam na educação especial, para que estejam preparados para incentivar o desenvolvimento do simbólico, trazendo benefícios para o desenvolvimento do pensamento de alunos com este tipo de deficiência.

Relações entre linguagem e aprendizagem

Para Vygotsky (1998: p.117), a aquisição da linguagem pode ser um paradigma para o problema da relação entre aprendizado e desenvolvimento. A linguagem, em sua fase inicial, de comunicação interpessoal, aumenta as possibilidades de a criança interagir com outras pessoas de seu ambiente, o que possibilita o desenvolvimento da fala interior, do pensamento reflexivo e o desenvolvimento do comportamento voluntário, além de fornecer, através da cooperação, a base para o desenvolvimento do julgamento moral pela criança.

O autor demonstrou que a aquisição da linguagem ocorre na interação entre a criança e o meio, destacando que a influência do meio é tão significativa que pode acelerar ou retardar sua evolução.

Luria e Yudovich (1985) relatam que os estudos de psicólogos soviéticos relacionam intimamente o desenvolvimento intelectual com o desenvolvimento da linguagem. Segundo os autores, “a participação direta da própria fala da criança no processo de elaboração de novas conexões já está bem estabelecida na criança de cinco a seis anos” (p.14) No entanto, na criança com deficiência intelectual, os processos da atividade nervosa superior e a própria

fala encontram-se prejudicados, impossibilitando a participação da linguagem na formação de novas conexões. Assim, as novas conexões “se fazem sem a necessária participação da função abstrativa e generalizadora da linguagem” (p. 14).

Considerando-se essas premissas, verifica-se que atraso no desenvolvimento da linguagem, característico de crianças com deficiência intelectual, acarreta déficit nas suas interações com as outras pessoas e com o meio. Este déficit diminui as possibilidades de aprendizagem das formas, conteúdos e usos lingüísticos de sua comunidade.

De acordo com estes estudiosos, o educando com este tipo de deficiência beneficia-se, sobremaneira, do convívio com pessoas sem deficiência, além de ter necessidade de vivenciar situações estimulantes e desafiadoras no contexto da linguagem, a fim de ter seus processos cognitivos estimulados.

Vygotsky descreveu como o pensamento e a linguagem se desenvolvem independentemente na criança, como processos distintos, até, aproximadamente, os dois anos de idade. Depois deste período inicial, linguagem e pensamento tornam-se praticamente indissociáveis, a não ser em casos especiais, como os decorrentes de lesões cerebrais. Desta forma, a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva do conhecimento.

Assim, a relação do homem com o meio é mediada pelos sistemas simbólicos. De acordo com Ferreira (2009), tais sistemas favorecem o desenvolvimento das funções intelectuais do indivíduo.

Os símbolos e os signos são criados como meios auxiliares da atividade psicológica e são chamados por Vygotsky de instrumentos psicológicos. Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo passa a utilizar estas representações mentais (símbolos e signos internos) que substituem os objetos do mundo real; gradativamente, as representações lhe permitem lidar mentalmente com estes objetos, fazendo relações, computando, comparando, lembrando dos objetos reais, na ausência deles. A relação do homem com o mundo, mediada pelos signos, liberta-o da interação concreta com os objetos reais. Portanto, quando o homem cria os símbolos, a fala e os signos, ele aumenta seu domínio sobre si mesmo e sobre os outros, pois desenvolve suas funções intelectuais (lembrar, comparar, relatar, contar etc.) (FERREIRA, 2009: p. 5)

Em vários experimentos, Vygotsky demonstrou que “a relação entre o uso de instrumentos e a fala afeta várias funções psicológicas, em particular, a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção” (1998, p. 41). A partir do trabalho de outros autores, que observaram o fato de crianças de dois anos descreverem objetos isolados, dentro do conjunto de uma figura, enquanto que as mais velhas descreviam ações e indicavam as relações entre os objetos que compunham a cena, Vygotsky e colaboradores concluíram que a criança pequena não é limitada em sua percepção, apenas descreve o que vê, de acordo com o nível de desenvolvimento de sua linguagem.

Assim, a rotulação seria a primeira função da fala, e possibilitaria à criança realizar atividades como escolher um objeto específico. A dificuldade em comunicar-se oralmente nesta fase seria compensada com a utilização de gestos.

Gradativamente, a percepção verbalizada, na criança, não mais se restringe ao ato de nomear. A linguagem desenvolve-se e a fala, enquanto instrumento de mediação, possibilita novas formas de perceber o mundo. A fala adquire uma função sintetizadora, servindo de “instrumental para se atingirem formas mais complexas da percepção cognitiva”. Por outro lado, a fala requer um processamento sequencial, o que a torna essencialmente analítica. (*id*, *ibid*, p.43)

Luria e Yudovich (1985) acrescentam que a palavra, além de indicar um objeto, relacionando-se à percepção direta do mesmo, tem a função de abstrair e isolar seus traços essenciais. Desta forma, exemplificam os autores, quando dizemos “copo para beber”, as propriedades essenciais do objeto “copo” são isoladas e evidenciadas, enquanto outras menos essenciais (como seu peso, ou forma) são inibidas. Ao mesmo tempo, o fato de nos referirmos a “qualquer copo”, torna a percepção deste objeto permanente e generalizada.

O processo de abstrair e isolar o sinal necessário, generalizar os sinais percebidos e relacioná-los com determinadas categorias reorganiza a percepção, permitindo a “transferência da consciência humana, desde o nível da experiência sensorial direta até o da compreensão generalizada racional” (*id, ibid*, p.12).

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. (VYGOTSKY, 1998: p.38)

Podemos, então, concluir que as dificuldades apresentadas pelas crianças com deficiência intelectual, nas várias áreas (comunicação, convívio social, funcionamento acadêmico, entre outras, conforme sinalizado pela AAMR²) podem estar relacionadas às alterações no desenvolvimento da linguagem, causadas em parte pela própria deficiência (dimensão orgânica) e em parte pela insuficiente ou inadequada estimulação do meio social (dimensão sócio-cultural).

Estas dificuldades de linguagem devem ser consideradas na prática pedagógica voltada para a educação de alunos com deficiência intelectual, no planejamento de estratégias pedagógicas.

Com o conhecimento produzido pela educação especial, o professor da classe regular deve desenvolver, através do trabalho diversificado, atividades na área de linguagem, que se caracterizariam como recurso de acessibilidade ao currículo, favorecendo o desenvolvimento das funções cognitivas do aluno com deficiência intelectual.

A escola especial produziu professores especialistas em deficiências, que muito podem colaborar, com apoio e suporte, para que o atendimento educacional especializado seja, efetivamente, assumido como função da escola regular. Para que esta função seja cumprida a contento, segundo Corrêa e Fernandes (2008), é preciso que o professor seja especialista no aluno, e não na “deficiência”.

Linguagem e acessibilidade ao currículo

Acessibilidade é um conceito que prevê adaptações nas condições físicas, materiais e de comunicação que a escola proporciona para receber alunos com diferentes tipos de necessidades especiais, propiciando sua participação em atividades e desenvolvimento acadêmico (FERNANDES, ANTUNES & GLAT, 2007).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares

² A deficiência intelectual, segundo a AAMR (American Association on Mental Retardation), envolve um funcionamento intelectual subnormal, e, ao mesmo tempo, limitações em duas ou mais áreas do comportamento adaptativo (comunicação, auto-assistência, atividades de vida diária no lar, inserção na comunidade, convívio social, auto-direcionamento, saúde e segurança pessoal, funcionamento acadêmico, lazer e trabalho), manifestando-se antes dos dezoito anos de idade (AAMR, 2002).

(BRASIL, 1998), a acessibilidade ao currículo depende de adaptações, que podem ser de grande ou pequeno porte. As adaptações de pequeno porte incluem o uso de recursos didáticos específicos.

Este documento apresenta listas de recursos de acesso ao currículo para alunos com deficiência visual, auditiva, física, múltipla, superdotação 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). As dificuldades de linguagem do aluno com deficiência intelectual parecem ser desconsideradas nesta proposta.

Considerando-se a teoria de Vygotsky, que descreve pormenorizadamente a importância do desenvolvimento da linguagem para a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual, a estimulação da linguagem deve ser valorizada como meio de atender às necessidades educacionais deste aluno, constituindo-se como uma adaptação curricular.

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 conteúdos considerados “muito difíceis” para eles, perpetuando uma conduta, que tem início da 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. Tais possibilidades, em ambiente escolar, 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).

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.

Concordando com Vygotsky, para quem a linguagem é mais ampla que o pensamento, é potencializadora da atividade psíquica, Coll (2004) afirma que Halliday (1993) considera a aprendizagem da linguagem a base de todas as aprendizagens, sendo a ontogênese da linguagem, ao mesmo tempo, a ontogênese da aprendizagem.

O desenvolvimento da linguagem, como ferramenta das funções psicológicas superiores, favorece, ou até mesmo torna possível a compreensão dos conteúdos acadêmicos, o que justifica a estimulação da linguagem como um dos objetivos do Atendimento Educacional Especializado, bem como das práticas curriculares adotadas na sala de aula regular.

Recomenda-se, portanto, a realização de mais pesquisas, a fim de produzir conhecimentos na área de linguagem e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, o que constitui um dos fatores imprescindíveis para favorecer o oferecimento de um ensino de qualidade para estes educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANACHE, A. A. & MITJÁNS, A. M. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v. 11, nº. 2, Campinas/SP, p.253- 274, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. *Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado*. Deficiência Mental. Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2006.

_____, CNE/CEB. *Resolução nº 2*, de 11/09/2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental*. Secretaria de Educação Especial. – Brasília : MEC / SEF/SEESP, 1998.

_____. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº. 9394, de 20/12/1996.

CASTORIADIS, C. *As Encruzilhadas do labirinto*, vol I. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

COLL, C. Linguagem, atividade e discurso na sala de aula. In: COLL, C., MARCHESI, A. E PALÁCIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Volume 2. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORRÊA, M. A. & FERNADES, E. M. *Processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais: o aluno com deficiência mental*. RJ: CEAD / UNIRIO, 2008.

- CRUZ, M. L. R. M. da. *Lentes Digitais: A construção da linguagem escrita de adultos portadores de deficiência mental*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- FERNANDES, E. M., 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. (Ed.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. RJ: 7Letras, 2007, p. 53-64.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, I. da C. N. *Piaget, Vygotski 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*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LAW, J. *Identificação precoce dos distúrbios de linguagem na criança*. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.
- LURIA, A. R. & YUDOVICH, F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- PADILHA, A. M. L.. A constituição do sujeito simbólico: para além dos limites impostos pela deficiência mental. In: *Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, MG, 7 a 11 de outubro de 2001, p. 1-16.
- PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 2009. Tese (Doutorado em educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- STEFEN, H. *A evolução da formação de conceitos em portadores de deficiência mental educados em escola especial: a importância do estímulo da linguagem*. 2003. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, CORDE, 1994.
- VYGOTSKI, L. S. *A Formação social da mente*. 6ª ed. SP: Martins Fontes, 1998.