

ASPECTOS COGNITIVOS DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Neidiani Alves da Silva Dutra (UEMS)

neidiani.dutra@hotmail.com

Gleisiani Moura da Silva (UEMS)

gleisianimoura@hotmail.com

RESUMO

Em *O Instinto da Linguagem*, Pinker afirma que a linguagem está tão intimamente entrelaçada com a experiência humana que é quase impossível imaginar a vida sem ela. Ao se apropriar da linguagem o sujeito também se apropria do mundo, e se torna dono do ambiente que o cerca. “A palavra é a pedra de toque da linguagem humana. Vários são os ângulos sob os quais esta complexa matéria pode ser analisada” (BIDERMAN, 1998). Nesse sentido a linguagem é inegavelmente um fator de desenvolvimento, embora não seja sua fonte. Os estudos sobre o processo de aquisição de linguagem vêm sendo desenvolvidos e abordados por muitos autores em diversas perspectivas, Zorzi (2002) destaca que a linguagem verbal é somente uma das muitas formas de comunicação, a mais complexa. Nesse ínterim a linguagem contribui para um processo dinâmico de interação social que tem início nas primeiras relações da criança com o mundo externo, visto que cada indivíduo desenvolve-se de acordo com o meio e os estímulos que lhe são expostos. Durante esse processo a linguagem tem papel preponderante no desenrolar da aprendizagem da criança e na forma como ela vai aprender a pensar, haja vista que formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança através de palavras. O presente trabalho abordará Aspectos Cognitivos do Processo de Aquisição de Linguagem de Alunos com Deficiência Intelectual, dada sua importância frente aos dados recentes do Ministério da Educação (Brasil, 2015), censo da educação básica de 2015, o país contava naquele ano com 645.304 portadores de deficiência intelectual matriculados na educação especial, sendo 490.015 em classes comuns e 155.289 em classes exclusivas.

Palavras-chave:

Aspectos cognitivos. Aquisição da linguagem. Deficiência intelectual.

1. Introdução

Neste trabalho, abordar-se-á sobre os possíveis caminhos de aprendizado e aquisição de linguagem de crianças com deficiência intelectual; Portanto, temos como objetivo fazer uma reflexão sobre o processo educacional do aluno em situação de deficiência intelectual. Desse modo, foi utilizada nesta pesquisa uma abordagem qualitativa, sustentada por uma pesquisa de caráter teórico e bibliográfica, com base na teoria de Pinker.

Tais pesquisas concentram-se na área da educação, com ênfase na

educação especial e teorias cognitivas da linguagem. É sabido no meio educacional que não basta somente estudar questões importantes, como em relação à criança com deficiência receber menos influência do ambiente por ter menos condições cognitivas para a compreensão e consciência das situações vivenciadas. “As crianças deficientes intelectuais não têm as aquisições cognitivas preservadas, acabam sendo poupadas e protegidas de situações que, para as crianças não deficientes, poderiam causar extremo sofrimento” (ARMOND; MONTEIRO, 2006).

O objetivo geral é apresentar por meio de pesquisa bibliográfica os possíveis resultados de aprendizado da criança com déficit na aquisição da linguagem e com deficiência intelectual que refletem na linguagem segundo as teorias de Pinker. E os objetivos específicos foram: descrever sobre o desenvolvimento da fala para crianças com baixo desenvolvimento intelectual segundo as teorias de Pinker; identificar possíveis avanços na linguagem por crianças com deficiência mental e, reconhecer a importância de desenvolver pesquisa para aprendizagem cognitiva para indivíduos com deficiência intelectual.

A Deficiência intelectual foi identificada e conhecida no passado, mas apenas passou a ser objeto de atenção médica e pedagógica e de estudo científica ao final do século XVIII (BRASIL, 2008).

Na perspectiva médica, “oligofrenia” (em grego: “pouca mente”) era diagnosticada por um conjunto de sintomas presentes em um grupo amplo e heterogêneo de anomalias com etiologia orgânica variada – e às vezes presumida, mais que desconhecida, mas com um elemento comum: o de apresentar déficits irreversíveis na atividade mental superior. Nessa perspectiva, a única intervenção possível era prevenir, não a rigor curar e nem sequer tratar (BRASIL, 2008).

Com o surgimento de políticas de inclusão parece tornar-se fora de lugar discutir sobre deficiência mental. Afirmar que há a permanência de um padrão de normalidade cultural e ambiental, e que, portanto, há que sermos cautelosos com as propostas inovadoras pode ser acusado de pessimismo ou, quiçá, de postura preconceituosa em relação às pessoas com necessidades especiais (FIGURIRA, 2008).

Considerando a educação emocional um instrumento valioso no contexto educacional que pode contribuir para que a aprendizagem ocorra de forma prazerosa, o foco central deste estudo é refletir sobre a relação entre a aquisição de linguagem, influência emocional e processo ensino-aprendizagem.

É preciso considerar que o ser humano sente necessidade de se apresentar equilíbrio emocional e também de usar a emoção para manter-se no equilíbrio do pensar e raciocinar; as crianças que se sente amada e valorizada adquire autonomia a confiança para aprender. Ou seja, estão mais ‘habilitadas’ ou abertas para receberem ensinamentos e adquiri-los com maiores resultados. Por outro lado, no contexto educacional, a criança que sente carência emocional afetiva, poderá se tornar indiferente ao êxito escolar. Nesta direção é importante que no processo educativo o professor desenvolva uma visão crítica em relação aos seus próprios sentimentos e emoções em relação aos alunos (ARMOND; MONTEIRO, 2006).

Com o vínculo afetivo, o ambiente do processo ensino-aprendizagem será acolhedor, em relação aos alunos que se encontram à margem do processo educacional. Com as crianças que apresentam dificuldades em estabelecer vínculos afetivos, cabe ao professor resgatar os elos perdidos entre ela, a escola e conhecimento, criando laços de prazer coma aprendizagem.

Segundo Pinker a linguagem pode ocorrer por motivos cognitivistas e faculdade psicológica:

A linguagem é uma habilidade complexa e especializada, que se desenvolve espontaneamente na criança, sem qualquer esforço consciente ou instrução [...] Mas pode-se dizer que a criança tem consciência do propósito da fala formal, que se manifesta sem que se perceba sua lógica subjacente, que é qualitativamente a mesma em todo indivíduo, e que difere de capacidades mais gerais de processamento de informações ou de comportamento inteligente. Ele transmite a ideia de que as pessoas sabem falar mais ou menos da mesma maneira que as aranhas sabem tecer teias. (PINKER, 2002, p. 9)

Face ao exposto, a compreensão e a vivência de um contingente de espaço para a educação emocional no ambiente escolar, no que se trabalha o emocional do aluno para que este apresente maior rendimento escolar se torna um desafio para o processo ensino-aprendizagem, uma vez que o estado emocional é inerente ao ser humano, e tal sentimento é influenciador de diversos aspectos na pessoa, tanto os positivos, como os negativos.

Diante de tal perspectiva, compreende-se que a emoção na educação se caracteriza como um processo reflexivo e é importante que o professor tenha consciência do papel que exerce na relação afetividade-aprendizagem.

2. *Aquisição da linguagem*

Os estudos sobre a origem da linguagem sempre despertaram profundo interesse no ser humano, Saussure, Vygotsky, Humboldt, Chomsky, Pinker, são apenas alguns dos teóricos que se debruçaram sobre a maravilha da linguagem. Dito de outro modo: “As pessoas querem saber sobre linguagem porque esperam que esse conhecimento as ajude a compreender a natureza humana” (PINKER, 2002, p. 523).

Diante do exposto, para Pinker (2002), a universalidade da língua e sua aquisição é a primeira razão para suspeitar que a linguagem não é apenas uma invenção cultural, mas o produto de um instinto humano específico. Nesse sentido, e mesmo que não o fosse, é quase humanamente impossível imaginarmos vida humana sem linguagem, pois assim como o andar bípede a linguagem faz parte da atividade humana. Até mesmo quando estão sozinhas as pessoas sentem a necessidade de conversar, se expressar, e isso dá-se através da língua.

Pinker em sua obra *Instinto da Linguagem* traz relatos de missionários colonizadores que se depararam com grupos de montanhese desconhecidos na nova Guiné, mas o que nos surpreende é que a história se repete: os missionários ficaram atônitos e confusos, pois aquelas pessoas também possuíam uma linguagem, assim afirma-se que a linguagem não pertence a este ou aquele grupo, é um fator humano, e é Universal.

Diante disso e de inúmeras outras questões que envolvem a complexidade e dinâmica da linguagem humana temos de concordar com Steven Pinker de que ela é produto de um instinto biológico. Nesse sentido assim como Darwin na teoria da evolução das espécies, para Pinker (2002) do ponto de vista cientista a linguagem é parte de nossa herança biológica inata, ou seja, assim como nossos olhos evoluíram, o órgão da linguagem em determinado momento também.

O homo-sapiens é uma espécie que trouxe profundas mudanças para o planeta; nas palavras de Suzana Herculano (2017, p. 17) “Os humanos da variedade sapiens coexistiram com os neandertais e até se misturaram com eles em certo grau, mas no fim só a nossa espécie prevaleceu”.

De acordo com a neurocientista:

Nosso cérebro supostamente possui impressionantes 100 bilhões de neurônios e dez vezes mais células gliais, um córtex cerebral avantajado que triplicou de tamanho em apenas 1,5 milhão de anos – um tempo irrisório em termos evolutivos – enquanto o cérebro dos grandes primatas

não humanos manteve o mesmo tamanho, um terço do nosso, por no mínimo quatro vezes mais tempo. (HERCULANO, 2017, p.17)

Pinker é influenciado pelas ideias de Noam Chomsky, o primeiro linguista a elaborar nos anos 20, uma teoria de que a linguagem é como instinto. Chomsky chama atenção para dois fatos: o primeiro é que todos temos uma gramática mental, diferente de todas as outras gramáticas, o que nos permite criar de um repertório mínimo um número inimaginável de frases e sentenças, e que nunca falamos a mesma coisa do mesmo modo uma segunda vez, cada criação é inédita; e segundo que todos temos internalizados uma gramática Universal, já que as crianças aprendem a criar sentenças desde pequenas sem qualquer instrução formal.

Como seu precursor Chomsky também cria em um instinto, e o que Pinker faz é defender a ideia de um *Instinto da Linguagem* resultado da evolução da espécie. E de fato, conforme os estudos mais recentes em neurociência pode-se afirmar que estamos no topo da cadeia evolutiva.

Pinker propõe as bases biológicas para a evolução da linguagem, como um instinto, não pensamos a linguagem em todos os seus aspectos (verbos, substantivos, adjetivos, pronomes etc), apenas a reproduzimos de maneira “in” consciente. Nesse sentido, a hereditabilidade apresenta sim, um papel importante para o desenvolvimento da linguagem, mas não o mais importante. Pinker afirma: “Acredita-se que um único gene prejudica a gramática, mas isso não significa que um único gene controla a gramática” (PINKER, 2002, p. 380).

De todo modo, o que importa dizer é que o ser humano possui o instinto da linguagem, e pertence a nós as bases biológicas daquela, e assim como outros órgãos do nosso corpo para Pinker (2002) ela também é resultado da evolução da espécie. Por isso, faz-se necessário um estudo sobre o desenvolvimento cognitivo da linguagem, pois, se todo tem o aparato cognitivo da linguagem o que faz com que alguns o desenvolvem e outros não, ou, será mesmo que alguns não o desenvolvem? Esses são alguns questionamentos que serão explicitados no decorrer desta pesquisa, especialmente sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças com deficiência intelectual.

3. Linguagem e desenvolvimento cognitivo da criança

Tal como a biologia, a história, a astronomia ou a paleontologia, também a linguística tem o que dizer às pessoas sobre um importante as-

pecto do universo, no caso, a linguagem, o elemento fundamental que possibilita a existência das sociedades complexas em que se vive.

Como bem lembra esse mestre, constitui aspecto fundamental da linguagem o manifestar-se ela sempre como língua: conquanto criação, isto é, produção contínua de elementos novos, e, portanto, neste sentido, liberdade, por outro lado, a linguagem é, ao mesmo tempo, historicidade, técnica histórica e tradição, vínculo com outros falantes presentes e passados (ARMOND; MONTEIRO, 2006).

Em suma, solidariedade com a história atual e com a história anterior da comunidade dos falantes (...). Não se trata, entretanto, de uma limitação da liberdade (como vez por outra se pensa), mas da dimensão histórica da linguagem, que coincide com a própria historicidade do homem. Aliás, a liberdade humana não é arbítrio individual, é liberdade histórica e, como quer que seja, a língua não se “impõe” ao indivíduo (embora isso frequentemente se costume dizer): o indivíduo “dispõe” dela para manifestar sua liberdade de expressão.

Ressalta-se os aspectos técnicos e operativos da moderna concepção de educação linguística que contrasta com a antiga e de que maneira dessas diferenças resultam novas condições de funcionamento da linguagem, para cuja consecução serão necessárias mudanças, às vezes profundas, na metodologia do ensino da língua portuguesa e no preparo dos professores que a irão ensinar.

Mas essas dificuldades são superáveis desde que o professor acostume o aluno a selecionar informações e desde que aluno e professor alguma vez, a título de exercício, se tenham colocado diante dos problemas que o dicionarista enfrenta, assim, o dicionário se tornará familiarizado para o aluno. Assim, o aluno tornar-se-á um conhecedor da linguagem, podendo ser um cidadão crítico, atuante, transformador para a existência de uma sociedade mais justa, humana, democrática.

No exercício da linguagem oral é necessária uma atenção redobrada à postura individual do aluno, justamente porque ele vai expor essa individualidade no grupo, e isso pede muito de um adolescente que ensaie os primeiros passos para entrar no mundo adulto. Aprender a falar significa simultaneamente aprender a ouvir: o silêncio e a palavra estão unidos no exercício da língua oral, exercício bastante duro, até mesmo para um adulto, na nossa sociedade, que em muitos momentos favorece padrões individualistas de comportamento.

A atenção volta-se, assim, não só para a palavra do aluno, como um valor porque é a expressão de suas idéias/sentimentos, mas também ao seu silêncio, isto é, à sua capacidade de ouvir as outras palavras.

Para que o aluno adquira fluência e desinibição na expressão oral, com uso cognitivo fluente e expressivo, sem, contudo, repetir os vícios habituais da oralidade, será indispensável: um ambiente de tranquilidade e ordem que possibilite a ele ser ouvido e/ou contestado pelo grupo classe; o respeito à posição do outro durante debates e discussões; a aceitação de que podem existir outros pontos de vista diferente do seu próprio; a formação de opinião própria sem interferência; o prazer de ler (ou declamar) em voz alta com pronúncia e entonações corretas; o interesse em trazer para a sala de aula assuntos veiculados pelos meios de comunicação; a elaboração rápida de sínteses das ideias principais apresentadas pelos textos.

Como o trabalho linguístico é contínuo, realizado por diferentes sujeitos, em diferentes formações sociais, dentro dos quais diferentes sistemas de referência se cruzam (e se digladiam), a língua que se vai constituindo mantém-se porque se modifica. É neste sentido que a semântica de uma língua é relevante indeterminada.

O desenvolvimento do pensamento abstrato deverá corresponder à interiorização de dois processos básicos de composição do período: a ordenação e a subordinação; o aprendizado dos elementos garantidores da coesão dos processos de ordenação e subordinação devem voltar-se para o texto enquanto análise e produção.

O professor é aquele que estimula a leitura e a produção de textos. É também aquele que apresenta novos materiais, que ajuda a criança a encontrar novas soluções para os problemas que encontra no processo de aprendizagem. É o que acompanha o desenvolvimento do aluno, identifica as dificuldades e ajuda o aluno a vencê-las.

4. A linguagem para crianças com dificuldades de aprendizagem segundo a proposta de Pinker

Para compreendermos melhor a proposta de Pinker de que a “linguagem é como um instinto”, será fundamental considerar suas explicações a respeito da noção de “instinto”. Para Pinker o “instinto da linguagem” é de certa forma, um falso instinto, já que não se adequa facilmente à ideia clássica de instinto empregada por Darwin em sua obra clássica.

A linguagem já foi descrita como uma faculdade psicológica, um órgão mental, um sistema neural ou um módulo computacional. Logo, “instinto”, segundo Pinker, pode parecer um termo meio fora de moda para aqueles que pensam que a linguagem é o ápice do intelecto humano e que os instintos são simplesmente ações em que os indivíduos agem de forma mecânica. A linguagem para Pinker é como a fome ou o sexo.

Para Pinker (2002), a noção de “linguagem como instinto” é algo que faz parte de uma adaptação evolutiva dos indivíduos. Eles nascem com a capacidade de desenvolver linguagem. Por fim, compreendemos segundo Pinker, de que forma pertence às crianças boa parte do crédito pela linguagem que adquirem e que a evolução é importante no sentido de proporcionar a elas a capacidade de aprender as partes variáveis da língua, mas juntamente com a ação de sincronizarem suas gramáticas com as da comunidade.

Segundo Pinker, é plausível pensar que a organização básica da gramática esteja inscrita no cérebro da criança, mas ainda assim, ela tem de reconstruir as nuances da linguagem que utiliza. A linguagem é então o traço característico da espécie humana em qualquer história natural.

Para Pinker:

Crianças privadas do estímulo da fala por alguma razão, devemos enfatizar a educação, o convívio social, em detrimento do papel exclusivo da natureza no desenvolvimento da linguagem. Conclui-se que sejam quais forem as habilidades gramaticais inatas existentes, elas são esquemáticas demais para produzir fala, palavras e construções gramaticais por conta própria. (PINKER, 2002)

Segundo Pinker (2002), a genialidade linguística pode ser observada cada vez que uma criança aprende sua língua materna, cabendo a ela boa parte do crédito pela linguagem que adquiriu, visto que para Pinker como também para Chomsky, somos dotados de uma gramática universal. Essa gramática é o que a criança traz no mundo, inserida em seu cérebro, como um programa de computador e que nos permite aprender a falar.

5. *Desenvolvimento cognitivo de alunos com deficiência intelectual*

O desenvolvimento humano não está pautado somente em aspectos cognitivos, mas também e, principalmente, em aspectos afetivos. Entende-se que a emoção se manifesta no comportamento humano e é in-

fluenciada também pelos aspectos sociais e culturais. Henri Wallon sustenta a teoria de que o sistema emocional é imprescindível para o desenvolvimento do ser humano. Segundo ele, influencia o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. “A emoção corresponde a um estágio da evolução psíquica situado entre o automatismo e a ação objetiva, entre a atividade motriz, reflexa, de natureza fisiológica e o conhecimento” (WALLON, 1971, p. 91).

Entende-se que abordar o tema voltado a alunos com deficiência intelectual sem citar Vygotsky e sua perspectiva histórico-cultural é praticamente impossível. É nesse sentido que entrará o papel do professor como mediador, de maneira a potencializar as capacidades dos alunos de acordo com suas habilidades adquiridas, conforme será visto a seguir.

Face ao exposto, a compreensão e a vivência de um contingente de espaço para a educação emocional no ambiente escolar, trabalhar o emocional do aluno especial para que este apresente maior rendimento escolar se torna um desafio para o processo ensinoaprendizagem, por isso, deve-se analisar este tema de maneira crítica.

Portanto, ressalta-se alguns pontos considerados importantes como problemática: dificuldades observadas no aee; com relação a aprendizagem e desenvolvimento; a não participação dos alunos nas atividades em sala do ensino comum; a não participação nas atividades culturais da escola; e a falta de afetividade como fator preponderante para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

6. Aspectos emocionais no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual

Ao se investigar sobre os literários que abordam sobre os aspectos emocionais no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, em destaque, sobressaíram as pesquisas e ideias de alguns autores citados no quadro acima – Estado da Arte – tais autores e obras, destacados somam-se a esse relato. Buscando por caracterizar autores que abordam a temática, percebeu-se cada um deles segue ideologias com pontos de ensinamentos basilares.

Sabe-se que todos os seres humanos se constituem como um universo de possibilidades. Nesse sentido, trabalhar em meio a crianças significa possuir nas mãos uma responsabilidade que se refere a ir muito além do sentido da educação formal, bem como do ensino de regras bási-

cas perninentes ao convívio social (SMOLKA; LAPLANE, 2005).

Anache (2010) considera que a falta de educação adequada, com assistência especializada a estes sujeitos, pode trazer grandes prejuizos ao seu desenvolvimento.

Nóvoa (1992) sinaliza ainda que para a formação de professores, é indispensável que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Ao contrário, essas ocorrências fazem parte do processo de transformação, uma vez que o termo desenvolvimento, concebido como história e movimento, implica evolução, involução, revolução e, além de tudo, voltado para o futuro. Teóricos da educação e educadores tratam do comportamento emocional e sócial afetivo do aluno como um fator preponderante para a construção do auto conceito do aluno. Ela vem sendo abordada com mais intensidade, pois a violência, a agressividade e o desrespeito vividos hoje pela maioria das pessoas, podem ter causas de fundo afetivo (PLETSH, 2009).

Descreve Pereira (2011) que não raro se percebe situações em que o aluno em situação de problemas decarência emocional, é confundido com deficit intelectual, que por vezes, cômoda aos educadores, tratar a criança como deficiente intelectual ao invès de lhe dar assintência pelo sua carência sentimental e emocional.

Ferreira (2003) descreveu que a influência do ambiente no desenvolvimento psicológico ocorre, basicamente através da experiência emocional do sujeito. Em uma reação emocional tanto às características próprias do sujeito, como aquelas do ambiente, mas não é qualquer experiência que se torna relevante para o curso futuro do desenvolvimento da criança.

Marchesi e Palácios (2004) citaram que a escola tem papel imprescindível na integração social e no desenvolvimento do deficiente. Apesar da importância da escola, não devemos esquecer que as intervenções devem ocorrer, primeiramente, na família enquanto um grupo em desenvolvimento.

7. As implicações da teoria histórico cultural na área da deficiência intelectual

O impacto da Teoria Histórico Cultural na área da Educação Especial torna-se cada vez mais evidente. Muitos autores vêm se debruçando na compreensão de seus postulados e suas implicações sobre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento daqueles com deficiência. Smolka e Laplane (2005, p. 01) enfatizam que “a complexidade das estruturas humanas é o produto de um processo em que a história individual e a história social são intimamente relacionadas”.

Oliveira (2002) afirma, com base na teoria Histórica Cultural, que a escola deverá superar as atividades mecânicas, com base nas habilidades motoras, perceptíveis e de discriminação. Há uma crítica à educação tradicional baseada no treino de rotinas e funções cognitivas básicas e argumentos a favor de uma educação que promova o desenvolvimento das funções cognitivas mais complexas, como a linguagem, o pensamento. Estamos, sem dúvida, diante de um novo desafio: superar atividades repetitivas e desprovidas de sentido para assumir uma nova e revolucionária postura frente à deficiência intelectual: possibilitar a constituição destes alunos como sujeitos históricos, capazes de apreensão dos bens simbólicos e de desenvolvimento de seu pensamento e não apenas de suas habilidades.

Desse modo, Anache (2010, p. 53) relata:

As funções da aprendizagem não são funções específicas limitadas à aquisição de habilidades. Elas contêm uma organização intelectual que permite a transferência de um princípio geral descoberto durante a solução de uma situação para outras tarefas ou situações, o que implica a articulação entre os aspectos intersíquico e intrapsíquico. (ANACHE, 2010, p. 53)

Levar os alunos com deficiência intelectual à inserção histórica social significa valorizar e assentuar suas atitudes, sua fala, suas produções e sua aprendizagem. Não se trata de ler e escrever, do uso que se faz da leitura e escrita no mundo letrado e o sentido que pode ser apropriado por alunos com deficiência intelectual desta prática social. É justo lembrar que todas nossas ações possuem sentido histórico: usamos a cadeira para sentar porque aprendemos que essa é a sua função social, usamos o lápis para escrever porque nos apropriamos de sua função histórica, pintamos os desenhos, representamos a fala, realizamos cálculos, lavamos as mãos, usamos roupa, penteamos o cabelo, vamos a escola, como todas as ações que desempenhamos sem nos dar conta que são as coisas culturais, histó-

ricas, apropriadas nas relações entre os pes-soas, portanto, não são naturais, não nascemos prontos para exercê-las, percorremos um longo e intensivo caminho de aprendizagem (ARANHA, 2001).

Isto também se dá naqueles com deficiência intelectual. Não aprendem porque repetem exaustivamente uma ação, aprendem porque se apropriam de seu significado social. Deve-se valorizar o seu processo de aprendizagem, valorizar suas ações peculiares, sua forma de aprender e agir, considerando, inclusive, a relação de seus meios e seus conhecimentos com os conteúdos curriculares propostos para o ensino fundamental.

Não se trata, portanto, de uma diferença quantitativa, mas qualitativa. Talvez seja este o principal aspecto que devemos apreender no convívio com estes alunos. Apropriarmos-nos de sua forma peculiar e particular de estar no mundo, de interagir e de se relacionar com o conhecimento e com os outros. Conforme destacam Ferreira e Ferreira (2004, p. 41), “podemos nos orientar por uma tendênciana qual se coloca menos ênfase nos aspectos orgânicos e de constituição biológica e coloca-se mais ênfase nas emoçõessociais e naatenção educacional”.

Ao estudarmos a Deficiência Intelectual interessa, sobretudo, o conceito de Inteligência Social e Inteligência Pragmática, que são, respectivamente, a habilidade para compreender e interagir com as demais pessoas e com as coisas, ou seja, atuar adequadamente nas relações humanas e na vida prática. Segundo os atuais critérios de definição da Deficiência Intelectual, esta seria predominantemente a incapacidade de adaptação satisfatória ao ambiente social, portanto, predominantemente relacionada às inteligências Social e Pragmática.

A Inteligência Emocional seria então a habilidade de autocontrole, de cuidados sociais e pessoais, a determinação e a capacidade de motivação. Embora os deficientes possuam assimilação equivalente às pessoas normais mais jovens, na questão da resolução de situações e problemas, ou seja, na colocação em prática de seus conhecimentos eles se mostram inferiores às pessoas normais. Pode também desenvolver alguma aptidão social, de relação e de comunicação. As diferenças com a criança normal são pouco notáveis durante os primeiros anos, mas é no início da escolaridade que os pais começam a perceber as diferenças existentes através das dificuldades que a criança apresenta (PEREIRA, 2011).

Quanto à fala, algumas crianças com Deficiência Intelectual se expressam bem e utilizam palavras corretamente, aparentando um discurso até mais desenvolvido do que se poderia esperar no rebaixamento

mental. Em outros casos, quando existem transtornos emocionais associados, as crianças podem apresentar também uma deficiência da linguagem.

A evolução do desenvolvimento psicomotor é variável, dependendo também da estimulação o que, surpreendentemente, não costuma estar alterada na DM moderada é a percepção elementar da realidade. Embora existam dificuldades de juízo e raciocínio, esses pacientes podem fazer generalizações e classificações bastante satisfatórias, ainda que tenham significativas dificuldades para expressarem essas classificações em nível verbal (PEREIRA, 2011).

É importante conhecer as ideias que norteiam a concepção acerca da deficiência intelectual, para que muitos dos profissionais de educação não venham a se confundir, quando um aluno tem problemas de aprendizagem e desenvolvimento, seja visto como um aluno com deficiência mental, nem sempre isso é verdade. Por muitas vezes, o que se passa com o aluno, é uma questão de problema sentimental, emocional, que pode ser traduzido como deficiência intelectual, um diagnóstico bem menos agressivo – que por vezes, cômoda aos educadores que preferem tartar a criança como deficiência intelectual, ao invés de atendê-lo como indivíduo com distúrbios comportamentais mediante a carência e problema emocional (PEREIRA, 2011).

Para que possamos compreender melhor, o lugar da criança com deficiência intelectual na sociedade contemporânea, esta foi classificada por Assunção e Sprovieri (2000, p. 52) em quatro grupos com o grau de QI:

Deficiência Intelectual Profunda: que corresponde a uma pequena minoria com déficit intelectual QI inferior a 20, com idade correspondente abaixo de dois anos e com déficit motores acentuados; **Deficiência Mental Severa**, que abrange cerca de 0,15% de todas as crianças que alcançam alguma independência. **Deficiência Intelectual Moderada:** com o seu desenvolvimento nas atividades cotidianas dependentes basicamente de treinamento. O padrão de desenvolvimento ao nível de pensamento pré-operatória, segundo Piaget, caracteriza o egocentrismo, mudanças de funções e pensamento com caráter predominante pré-lógico. **Deficiência Intelectual Leve:** é o grupo mais amplo com idade escolar. Seu padrão de pensamento é comparado ao nível de operações concretas, dentro do modelo Piagetiano. São dependentes das análises realizadas sobre as experiências e fatos concretos, incapazes, portanto, de projetar sua própria experiência no tempo e espaço. (ASSUMPÇÃO; SPROVIERI. 2000, p. 52)

Por sua vez, o rótulo de deficiente Intelectual apresenta uma dupla

função, isto é, a de determinar como a pessoa vai se comportar na sociedade e, também, os padrões de conduta dos outros interagirem com esta pessoa. Atualmente, utiliza-se o termo ‘necessidades especiais’ ou ‘necessidades educativas especiais’.

Assim, observado as questões expostas pelos autores acima toma-se a concepção de o quanto é importante se conheça sobre o deficient intelectual, bem como as influências culturais que estão presentes em seu ambiente e convívio. Neste sentido é importante compreendermos sobre a relação que a criança estabelece com o seu ambiente, no decorrer seu desenvolvimento.

8. *Aprendizado da criança com limitações intelectuais*

Uma vez que o aprendizado perfila o desenvolvimento sempre se adianta ao aprendizado, ela exclui a noção de que o aprendizado pode ter umporquê no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções atividades durante o próprio processo de aprendizado. O desenvolvimento ou a maturação é visto como uma precondição do aprendizado, mas nunca como resultado dele (VIGOTSKI, 2010, p. 89).

Para resumir essa primeira posição, se tem que o aprendizado forma uma super estrutura sobre o desenvolvimento deixando este último essencialmente inalterado. A segunda grande posição teórica é, a que postula, que aprendizado é desenvolvimento. Essa identidade é a essência de um grupo de teorias que, na sua origem, são completamente diferentes. O desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados, não importante se o que se considera é o ler, o escrever ou a aritimética, isto é, o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento. Essa noção foi elaborada por James, que reduziu o processo de aprendizado à dormação de hábitos e identificou o processo de aprendizado com desenvolvimento. O desenvolvimento reduz-se, primeiramente à acumulação de todas as respostas possíveis (VIGOTSKI, 2010, p. 89).

A terceira teoria estaria focada na maturação do indivíduo que depende diretamente do sistema nervoso, de outro, o aprendizado que é em si mesmo um oprocesso de desenvolvimento. O processo de aprendizagem então estimula e empurra para a frente o processo de maturação. O terceiro e mais importante aspecto no desenvolvimento da criança. O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidades especializadas pa-

ra pensar sobre várias coisas. O aprendizado, não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção em vez disso, no entanto desenvolvem várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas. Ao dar um passo no aprendizado, ela dá dois ao de desenvolvimento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem (VIGOTSKI, 2010, p. 89).

A criança não se desenvolve sozinha; de modo que a escola tem um importante desafio a enfrentar – encontrar caminhos que possam superar os limites impostos pela deficiência, através dos mecanismos de compensação, e localizar sua atenção nas condições em que a aprendizagem ocorre (SMOLKA; LAPLANE, 2005).

Para Smolka e Laplane (2005, p. 82):

[...] ao invés dos professores focar na deficiência do aluno, devem se esforçar no sentido de compreender de que modo poderar juntamente com o ambiente cultural e social mediar as relações entre as pessoas com deficiência e o meio, de modo que elas tenham acesso aos objetos de conhecimentos e à cultura. (SMOLKA; LAPLANE, 2005, p. 82)

Historicamente, as abordagens em Educação Especial vêm se sustentando numa relação autoritária e horizontal e, segundo Ferreira (2003) colocando o sujeito com deficiência abaixo de suas possibilidades intelectuais de formar a tolher suas capacidades participativas em seu processo educacional. Deve-se por isso dedicar um olhar crítico para perceber que nem sempre a criança com limitações intelectuais, deverá ser tida com problemas mentais.

É necessário um olhar mais aprofundado para que através da mediação e dos aspectos emocionais professores possam contribuir para com o aprendizado e o desenvolvimento dessas crianças.

9. Considerações finais

É evidente que os estudos os estudos sobre linguagem nunca deixarão de provocar no homem a curiosidade e o interesse. Desse modo, o Instinto da linguagem como a mente cria e propõe as bases biológicas para a linguagem, ou seja, ela é analisada como um tipo de instinto, segundo o qual nosso cérebro está naturalmente programado para produzir e aprender uma linguagem.

Esse instinto é o resultado de um processo natural de evolução, provocado pela seleção natural darwiniana, que ocorreu ao longo de mi-

lhares de anos. A noção de linguagem como instinto é algo então que faz parte de uma adaptação evolutiva.

Verificou, segundo a literatura estudada, que uma provisão de experiências implanta grande número de métodos auxiliares complexos, e abre inúmeros novos potenciais para a função humana natural.

A concepção histórico-cultural defende a ideia de que a escola deve exercer o papel de principal mediadora dos processos de desenvolvimento humanos, de modo que, mediante apropriação de conteúdos escolares sistematizados e representativos de sua cultura, o aluno seja capaz de refletir, analisar, sintetizar, generalizar sobre os fenômenos do mundo, do seu grupo social e de si mesmo.

Teóricos pesquisados descrevem que para que tudo isso se efetive na ação pedagógica, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento.

Assim, cabe ao professor organizar, adequadamente, o ensino que promova tal aprendizado, planejando e elegendo conteúdos mediadores para transmitir os conceitos científicos nas diversas áreas e disciplinas do conhecimento, de modo que a educação escolar propicie o acesso aos conteúdos científicos, experiências, socialização e democratização de conhecimentos.

Portanto, o educador deve fazer a ponte entre a teoria e a prática; e deve refletir sobre seu papel na constituição do conhecimento de seu aluno e sobre a forma de desenvolver seu trabalho, a fim de levar seus alunos a serem líderes de si mesmos e serem questionadores – enfim, cidadãos que farão a diferença no mundo.

Cabe ao professor saber usar o equilíbrio emocional do aluno nas relações de ensino movidas pela afetividade havendo, portanto, a possibilidade de construir uma aprendizagem significativa, pois o aluno que se sente acolhido atribui significado ao mundo de maneira satisfatória. A valorização da educação emocional de no processo ensino–aprendizagem cria um ambiente de confiança e de solidariedade, capaz de transmitir valores e tornar aprendizagem prazerosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMOND. Ana Cristina, Pedro Malard Monteiro. 2006. *O desenvolvi-*

mento da linguagem na criança a partir da noção de instinto em Steven Pinker. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/horizonte_cientifico/article/download/28313/16696. Acesso em 320 de out de 2018.

ANACHE, Alexandra Ayach. São Paulo. Diagnóstico Psicológico na abordagem qualitativa oferecendo visibilidade ao sujeito com retardo mental grave. In: GONZÁLES REY, F. L. (Org.). *Subjetividade e complexibilidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo-SP: Thonson. 2005.

ANACHE, A. A.; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetória de pesquisa*. Porto Alegre: Meditação, 2009.

ANACHE, Alessandra Ayach. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de et al. *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto alegre: Meditação, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/educacaoespecial/deficienciaintelctual.pdf>. Acesso em: 29 DE OUT DE 2018.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da Relação entre sociedade e as pessoas com Deficiência. In: *Revista do Ministério Público do trabalho*, Editora LTrAno XI, Março 2001.

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

FERREIRA, I. N. *Caminhos do aprender: Uma alternativa Educacional Para Criança Portadora de Deficiência Mental*. Brasília: CORDE, 2003.

FREUD. [1911]. Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud*. Trad. de José Octávio de Aguiar Abreu. Direção geral Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. 12. p. 273-86.

KUPSKE, Felipe Flores. A aquisição da linguagem à luz de um paradigma teórico de cognição. In: *Revista Litera*, Maranhão, Nº 04 – 201. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/766>> Acesso em: 08 set. 2018.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. Linhas Críticas. A escolari-

zação de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. In: *Revista Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1935/193523804012.pdf>> Acesso em: 08 set. 2018.

MARCHESI; PALÁCIOS. *O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro*. Séries diretrizes nº 11. Brasília: Secretaria de Educação Especial (SEESP), 2004.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 2002. p. 75-84

PEREIRA, H. *et al. Equipe de elaboração*. Apostila. Faculdade Internacional Signorelli. Unidade I, II, III, IV. CEAD. Rio de Janeiro. 2011.

PIAGET, J. *A construção do real na criança*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

Herculano-Houzel, Suzana. *A vantagem humana: como nosso cérebro se tornou superpoderoso*. Suzana Herculano-Houzel. Trad. de Laura Teixeira Motta. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. Disponível em: < <https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/14227.pdf>> Acesso em: 26 out. 2018.

PINKER, S. *O instinto da linguagem: Como a mente cria a linguagem*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2002. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/download/28313/16696> Acesso em 30 out 2018.

_____. *Tábula rasa: a negação contemporânea da natureza humana*. Trad. de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. *Como a mente funciona*. Trad. de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.