



**UnB**  
**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE QUÍMICA**

**Letícia de Fátima Silveira**

**RESSIGNIFICANDO UMA EXPERIÊNCIA PESSOAL A  
PARTIR DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS APRENDIDOS NA  
LICENCIATURA**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**Brasília – DF**

**1.º/2020**



**UnB**  
**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE QUÍMICA**

**Letícia de Fátima Silveira**

**RESSIGNIFICANDO UMA EXPERIÊNCIA PESSOAL A  
PARTIR DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS APRENDIDOS NA  
LICENCIATURA**

Trabalho de Conclusão de Curso em Ensino de Química apresentado ao Instituto de Química da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Química.

**Orientador: Ricardo Gauche**

**1.º/2020**

“Mas por fraca e infeliz que tenha sido minha experiência, fará bem a qualquer coração, amigo da humanidade, demorar-se nela alguns instantes e refletir sobre os motivos que me convencem de que uma feliz posteridade amarrará de novo os fios dos meus desejos, bem no ponto onde tive de deixar.”

*Carta de Stans – Carta de Pestalozzi a um amigo, sobre sua permanência em Stans.*

“A manifestação do amor é a salvação do mundo! Amor é fio que liga Deus e o homem. Sem amor, o homem está sem Deus e, sem Deus e sem amor, o que é o homem?”

Leonardo e Gertrudes, Johann H. Pestalozzi (1746-1827).

## *AGRADECIMENTOS*

Quero agradecer a todos que direta ou indiretamente contribuíram para o alcance desta conquista. Inicialmente a Deus que permitiu que eu ingressasse nesta universidade e concluísse o curso de Licenciatura em Química.

Agradeço também aos meus familiares que ao longo de todos esses anos foram meu suporte, meu alento e meu refúgio nos dias difíceis. Cito aqui meus pais, por me ajudarem a cuidar da Mariana e por todos os almoços a tempo, para que eu não perdesse nenhuma aula. Meu ex-marido pelas broncas e ajuda com cálculo 1. Meus filhos, Felipe por enxugar muitas das lágrimas, me ajudar com muitas disciplinas como física 1, termodinâmica química e química quântica e Mariana, razão dos meus desafios vencidos e aprendizados constantes, agradeço pela oportunidade todos os dias. Vocês formam fundamentais para que tudo desse certo.

Não posso deixar de lembrar também dos meus amigos, Jânio Evangelista, Hugo, Diogo, Raquel, Milena, Luís e tantos outros pelas horas e horas de estudo juntos, muitas vezes madrugada a dentro, sábados e domingos, oferecendo as mãos e ombro amigo, pela troca de experiências e conselhos tão necessários para sobreviver nessa universidade. Eu não teria conseguido sem vocês, amigos de verdade, que sem pedir nada em troca doaram sua paciência e seu tempo para que conseguíssemos juntos vencer cada semestre.

Por fim e não menos importante, agradeço imensamente aos meus grandes Mestres, cito aqui primeiramente, meu orientador Ricardo Gauche, e também os professores Ângelo Lira, Daniel Scalabrini, Ana Cristi, Elaine, Fernando, Davi, Eduardo Cavalcanti e Marly, além do melhor professor coordenador de curso Wildson Santos, onde quer que você esteja professor Wildson, muito obrigada por nunca ter me permitido desistir. A todos os citados, obrigada por me mostrarem com vossas competências, ética e paixão pelo que fazem, muito mais do que as disciplinas que ministraram, me ensinaram o brilhante também o brilhante profissional, que eu posso ser, pois vocês se envolveram, se importaram e muitas vezes foram o único suporte para mim e para muitos amigos meus. Quero também agradecer aos poucos, mas com a devida importância, aqueles professores e funcionários da secretaria do Instituto de Química, que por frustração ou incompetência mesmo, tornaram minha experiência dentro da UnB muito mais sofrida e desgastante do que deveria ter ser, agradeço a vocês que ministraram péssimas aulas e cobraram dos alunos muito mais do que deram, a vocês que atenderam aos alunos como se tivessem fazendo um favor, demonstrando toda a sua falta de ética, moral e educação, obrigada por me ensinar o exato profissional que eu não quero ser, pois graças a cada um de vocês, estarei atenta a minha forma de ser e de atender as pessoas ao meu redor, para que eu não crie nelas, sensações de desarmonia, tristeza e sofrimento, conforme seus maus exemplos.

## *SUMÁRIO*

<b>Introdução</b>	<b>7</b>
<b>Uma experiência, várias lições</b>	<b>10</b>
<b>Deficiência Intelectual no contexto escolar: um olhar na legislação, buscando fazer cumprir Direitos</b>	<b>15</b>
<b>Deficiência Intelectual: uma oportunidade de desenvolver potencialidades</b>	<b>23</b>
<b>Licenciatura, ressignificando uma experiência</b>	<b>27</b>
<b>Considerações Finais</b>	<b>33</b>
<b>Referências</b>	<b>35</b>

## ***RESUMO***

Trata-se de um trabalho narrativo autobiográfico, no qual se apresenta o que foi desenvolvido/aprendido empiricamente, problematizado no contexto da formação inicial em um Curso de Licenciatura em Química, por meio de referenciais teóricos, especificamente Pestalozzi e Vygotsky. A partir de estudo de caso referente a uma vivência pessoal em processos ensino-aprendizagem de estudante com Deficiência Intelectual (DI) sob um olhar reflexivo, propõe-se um olhar diferenciado ao atendimento dessas pessoas em sala de aula e na vida, analisando-o sob um contexto mais amplo. A motivação para este trabalho foi uma aluna do ensino médio com Deficiência Intelectual (DI), acompanhada durante três anos em seu histórico de dificuldades de aprendizado na disciplina Química. O olhar proposto aqui é o olhar do amor, preconizado como o elo de união e de equilíbrio entre os seres humanos, que o grande educador Pestalozzi atribuiu ao processo familiar, fonte inesgotável de incentivos ao desabrochar das potencialidades da criança e do jovem. Este trabalho aborda a Deficiência Intelectual, a partir das vivências desta aluna, sobre os seguintes aspectos: conhecendo a Deficiência Intelectual (DI), uma experiência, várias lições; Deficiência Intelectual (DI) no contexto escolar: um olhar na legislação, buscando fazer cumprir os direitos; Deficiência Intelectual (DI), uma oportunidade de se desenvolver potencialidades; e por fim, licenciatura, resignificando uma experiência.

**Palavras-chaves:** Deficiência Intelectual (DI), experiência pessoal, resignificação de Inclusão.

## INTRODUÇÃO

O ensino de Química exige, por parte dos alunos da Educação Básica, um nível expressivo de abstração. Especificamente no Distrito Federal, os alunos em sala de aula têm quatro aulas de quarenta e cinco minutos cada por semana, durante um semestre letivo. Esse é o tempo que um professor tem em sala de aula para ministrar todo o conteúdo básico de Química durante os três anos do ensino médio.

Ao entrar em sala de aula, o professor se depara com o público que terá que atender dentro da demanda que está sob sua responsabilidade. Acontece que esse público é muito variado, ali estão alunos de vários níveis de intelectualidade, com capacidades diferenciadas, e possibilidades também. O grande desafio será como atingir a todo esse público com a qualidade esperada.

Uma parcela significativa desse público são os estudantes com deficiência intelectual, que apresentam graus diferenciados de comprometimento. O objetivo deste trabalho é tratar especificamente dessa categoria de alunos, em sala de aula. A partir do entendimento/vivência do processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência intelectual (D.I.), propor um olhar diferenciado ao atendimento dos mesmo em sala de aula, motivando-os à percepção da Química, como uma ciência possível de ser compreendida, respeitando as possibilidades.

A motivação deste trabalho é a aluna Mariana Olímpia Silva, minha filha, concluinte do ensino médio, diagnosticada com deficiência intelectual leve. Essa aluna foi acompanhada durante os três anos do ensino médio em seu histórico de dificuldades de aprendizado na disciplina de Química.

Este trabalho trata sobre o entendimento da deficiência intelectual e seus graus de comprometimento, quem são os alunos e em quais outras patologias a deficiência intelectual está inserida. Também é abordado um breve entendimento sobre que tipo de amparo a legislação brasileira oferece a esse público. Um olhar sobre as condições de salas de aula que recebem esses alunos assim como dos professores de Química, o que é possível ser trabalhado para que esse aluno, juntamente com os demais, dentro de suas possibilidades e potencialidades, seja também capaz de perceber e se relacionar com os conteúdos de Química. O que é e como é possível motivar esse público de alunos a construir nesse contexto.

A partir de uma experiência real, pessoal, apresento uma vivência frente aos desafios de vencer as limitações e dificuldades relacionadas à deficiência intelectual e ainda de motivar

estudantes nessa condição a quererem conhecer de maneira satisfatória a Química como uma ciência investigativa e interessante. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca”. (BONDÍA, 2002, p. 21). Na busca de relacionar o processo de ensino-aprendizagem com o dia a dia, com a vida, com os acontecimentos cotidianos e observando os resultados, concluí que muito pode ser feito para que o aluno com deficiência intelectual compreenda mais e alcance o conhecimento para além dos limites pré-estabelecidos pelo entendimento geral.

É preciso, no entanto, assim defendo, entender que cada aluno vivencia um momento diferenciado de desenvolvimento de suas habilidades, que cada aluno/a é único/a, singular, tem um estilo de aprendizagem. As mudanças no desenvolvimento são favorecidas pelas experiências sociais, pelas relações sociais. Cada aluno tem uma construção psicossocial e ética que precisa ser respeitada. Muito dessa construção direciona as escolhas de cada indivíduo, o que pode muito naturalmente demonstrar a falta de interesse do aluno por uma área de estudo em detrimento de outra área. Esse entendimento é importante para que o professor não interprete o desinteresse do aluno pela disciplina, somente como ato falho e isso lhe seja motivo de frustração. Nesse caso, o básico que os alunos precisam alcançar, dentre os vários conteúdos relacionados à disciplina de Química, para serem promovidos para o ano seguinte, precisa estar claro e bem estabelecido para o professor como ferramenta de condução dos seus alunos. Esses serão os principais pontos em que ele deverá atuar no processo de construção do ensino aprendido dentro de sala de aula para todos os alunos, principalmente para o aluno com deficiência intelectual.

O conteúdo mínimo de cada disciplina, uma vez alcançado ou apreendido pelo aluno, o qualifica para promoção a série subsequente a ser cursada por ele. Ele não limita o professor à responsabilidade somente relacionada a ele, mas direciona seu trabalho dentro de sala de aula, orientando-o sobre o que é básico e obrigatório e a liberdade de ir mais longe com seus alunos tanto no aprofundamento, quando na abrangência do conteúdo.

O professor tendo acesso a características do público com o qual ele irá trabalhar e os pré-requisitos mínimos a serem alcançados por esse público, possibilitará a ele se utilizar de ferramentas que o auxiliem no desenvolvimento do seu trabalho dentro de sala de aula, respeitando as susceptibilidades e as particularidades dos indivíduos.

Espera-se com este trabalho, a partir da narrativa de uma experiência de vida, associada à formação inicial docente, sensibilizar o professor para que ele se sinta motivado a desempenhar suas atividades, tendo os seus objetivos satisfatoriamente cumpridos diante do



público sob sua responsabilidade e sinta prazer por realizar seu papel com eficiência, sendo capaz de envolver uma multiplicidade maior de diferenças presentes nas salas de aula.

Este trabalho, trata, em seu único capítulo – Uma experiência, várias lições –, de uma abordagem sobre a deficiência intelectual, em uma percepção mais ampla. O subtítulo primeiro apresenta um apanhado da legislação brasileira geral que trata da deficiência, no que tange o contexto social e educacional. O subtítulo segundo apresenta reflexões sobre a importância do diagnóstico precoce para a família, o aluno e a escola. O subtítulo terceiro aborda a resignificação de uma experiência vivenciada a partir das perspectivas de Johann H. Pestalozzi e Lev Vygotsky, conhecidas e estudadas durante a graduação do curso de Licenciatura em Química da Universidade de Brasília.

## UMA EXPERIÊNCIA, VÁRIAS LIÇÕES

Sabe quando você programa a viagem dos seus sonhos, para aquele lugar lindo, que você nunca foi, mas nas fotos que você vê na internet e no comentário das pessoas que já foram lá, te parece ser a viagem da sua vida, incrível, inesquecível? Pois é... extraído de “Bem-Vindo a Holanda”, fábula escrita por Emily Pearl Kingsley em 1978, esta foi a imagem apresentada a mim que melhor descreveu a sensação de receber a Mariana como filha.

Para quem não conhece este texto, ele é uma comparação da gravidez de um filho com uma grande viagem dos sonhos para a Itália, porém ao receber um filho com deficiência, seria como se você estivesse de repente desembarcado na Holanda.

Lógico que receber um bebê com deficiência como filho dói. Este trabalho não tem a pretensão de ser redundante neste entendimento. Mas sim, trazer reflexões sobre o papel de cada um diante deste novo contexto. Onde estamos agora, onde queremos chegar, quais caminhos são possíveis para se chegar onde se deseja. A proposição é um olhar para frente!

Esta é a estória de uma menina, dentre tantas que existem, que depois de nascer foi acometida por meningite bacteriana aos vinte e oito dias de vida e, a partir daí um mundo de desafios se desenhou na sua frente. Das várias experiências adquiridas, uma ficou e ficará para sempre... a de que a vida é feita de escolhas e elas precisam ser feitas todos os dias com responsabilidade, pois cada uma delas significa o sucesso ou o fracasso no futuro e muitas vezes em um futuro muito próximo. Esta descoberta não aconteceu imediatamente após o nascimento da minha menina, pelo contrário, necessário foram anos e acontecimentos para alcançar essa conclusão, aparentemente tão simples, mas ao mesmo tempo importante e decisiva.

Os primeiros dois anos foram de muito aprendizado, incertezas, decepções, lutas, frustrações e descobertas. Foi um mergulho profundo a tudo que estava ao redor, disponível e acessível. Tudo iria mudar a partir da chegada daquele serzinho surpreendente na minha vida. Até então, todas as repostas sobre o que aconteceria dali em diante, diziam somente sobre os aspectos físicos da minha menina. E então, uma coisa começava a ficar clara na minha mente: ela precisava ser estimulada em relação a tudo o tempo todo. Estímulos relacionados a ouvir, falar, enxergar, sentir, começaram a fazer parte da rotina diária minha, da minha filha e da família em geral. Todas as ações direcionadas a ela precisavam ser intensas, e eu precisava contar com esse suporte porque eu trabalhava e eu precisava trabalhar para ajudar no sustento na minha família. Mariana não é filha única, ela é a segunda filha. Neste momento, os avós

maternos e os tios foram o suporte importante e necessário ao desenvolvimento dela. Ainda para contextualizar, os primeiros dois anos de vida da Mariana foram extremamente conturbados no sentido das inúmeras hospitalizações que ela precisou passar. Foram três intervenções cirúrgicas intracranianas, sendo que na última ela chegou a entrar em coma e ser desenganada pelos médicos. A cada nova intervenção, seu quadro físico regredia a um estágio inicial. Então, os ganhos com as estimulações se perdiam quase que totalmente, e logo após as altas médicas, a rotina recomeçava com muitas ressalvas e ponderações limitantes.

Aos dois anos de idade, após a última intervenção cirúrgica, Mariana pode enfim, recomeçar, a partir de muita informação e um foco imenso nos aspectos físicos, sua longa rotina de estimulação motora para enfim desenvolver-se. Equoterapia, fisioterapia, hidroterapia, terapia ocupacional faziam parte da rotina semanal e uma equipe enorme de médicos especialista, neurologista (cirurgião e pediatra), ortopedista, oftalmologista, endocrinologista e ortodontista compunham a rotina anual.

No contexto escolar, ainda com dois anos de idade, foi admitida no Centro de Ensino Especial de Santa Maria DF onde começou com atendimentos na estimulação precoce três vezes por semana. Nesta ocasião, Mariana já tinha um diagnóstico de tetraparesia espástica, um comprometimento motor do tônus muscular nos quatro membros – braços e pernas, e, apesar de ser uma criança de colo, já era caracterizada como deficiente física, que fazia uso de cadeira de rodas para se locomover. Como ainda não tínhamos a cadeira, ela então utilizava um carrinho de bebê.

Aos quatro anos de idade, por meio de uma avaliação, feita pelo grupo de professores que a atendia, concluiu-se que a Mariana tinha condições de ser admitida em escolas com sala de aula regular. E então no ano seguinte ela seria remanejada para a Escola Classe 116 de Santa Maria.

Enquanto Mariana frequentou o ensino especial, seu crescimento a partir das estimulações que recebia, seguia uma projeção linear e crescente, cheia de boas notícias e possibilidades. Foram dois anos de refrigério para minha alma de mãe, parecia que finalmente havia encontrado um caminho seguro para trilhar com a minha filha, porém a ideia de abandonar aquele porto seguro e seguir a diante para o desenvolvimento dela, me fazia sentir muita insegurança, um frio enorme na barriga. Ao iniciar o ensino regular, na EC 116 de Santa Maria, no jardim I, em 2005, houve um terrível choque. Ela foi recebida junto com muitas outras crianças completamente diferentes dela, em uma sala de aula que não tinha mobiliário, nem cadeiras e nem mesas, só o chão frio. Ela ficou dois meses sendo atendida

pela professora, sentada em pedaços de jornais no chão, nessa ocasião ela já havia adquirido controle de tronco e conseguia ficar sentada sem apoio, mas não por período longo de tempo e tão pouco sem conforto nenhum. Esse foi um ano que se caracterizou por inúmeras dificuldades e essa que se apresentava, era somente o começo.

Como mãe senti medo. Minha filha era a mais vulnerável diante das outras crianças que compunham a sala de aula dela, pois seus movimentos ainda eram limitados, ela fazia uso de fraldas, mas se fosse levada ao banheiro conseguia realizar suas necessidades fisiológicas no vaso sanitário, porém como ela não tinha controle, quando solicitava a ida ao banheiro, precisava que fosse atendida imediatamente, então preferi que ela usasse fraldas durante o período que permanecesse na escola. Ela vinha de uma escola onde haviam três profissionais, professores, que realizavam o atendimento dedicado a ela, individualizado, o que produziu um belíssimo resultado, então naquele novo ambiente tudo soava estranho.

Logo no início do segundo semestre, a professora que também se chamava Mariana, começou a demonstrar desmotivação diante dos desafios. Faltava muitos dias por semana e logo apresentou um atestado se afastando por depressão. Já estávamos no mês de setembro e minha impressão era que a minha Mariana estava estagnada em seu processo de crescimento cognitivo. Quando eu perguntava para ela: filha, o que você aprendeu hoje na escola? A única coisa que ela respondia era: sobe, desce e corta, que ela fazia com o dedinho indicador em referência a letra “A”. E assim foi o primeiro ano da Mariana no ensino regular. Além da mudança drástica de ambiente, as alterações na rotina diária e semanal, a socialização com novos colegas e aprender a letra “A” foram os únicos aprendizados que se somaram a sua vida. Confesso que era frustrante pensar que em um ano inteiro, no contexto escolar só foi possível alcançar esses aprendizados. Para o meu jeito imediatista de ser, isso me parecia inadmissível. Hoje percebo o quanto eu ainda tinha que aprender.

Por causa da minha inquietude, os próximos dois anos que se seguiram referentes ao jardim II e III, eu consegui matricula-la no Centro de Ensino Infantil 116 de Santa Maria. Essa era uma escola novinha, recém construída perto da minha casa. Os professores eram pessoas do nosso convívio comum, pessoas de muita sensibilidade e as salas de aula eram todas montadinhas, com mesas e cadeiras dispostas em círculo, adaptadas para o tamanho das crianças, com banheiro limpinho e bebedouro de água dentro das salas de aula. Foram dois anos de crescimento ascendente para minha filha. Nesse momento Mariana já se locomovia com a cadeira de rodas dela, e isso não foi impedimento nenhum para fazer amizades, pelo contrário, os coleguinhas adoravam empurrar a Mariana na cadeira e quando ela não a estava

usando, eles adoram brincar com a cadeira dela, como se fosse carrinho, na verdade era uma disputa de quem ficava com a Mariana. Pude perceber que ela se sentia feliz, segura e acolhida, esse sentimento significava 50% do processo, pois todas as propostas para o desenvolvimento dela, a partir daí fluíam com leveza e naturalidade. Este cenário me motivava. Para Vigotski, a dimensão social, cultural é preponderante na constituição humana. A aprendizagem impulsiona as possibilidades do desenvolvimento. Um processo pedagógico intencionalmente planejado, sistematizado e implementado é indispensável.

Ao final destes dois anos, Mariana havia se desenvolvido bastante no contexto escolar, reconhecia e desenhava as letras, montava pequenas palavras, alcançou ganhos relevantes na coordenação motora e motora fina, estava feliz e comunicativa como nunca. Os ganhos motores conquistados com os atendimentos especializados que compunham a rotina da Mariana desde os dois anos de idade, refletiam-se nos ganhos cognitivos e vice-versa. No ano em que ela cursou o jardim III, ela já conseguia ficar de pé com apoio e por isso pode fazer o teste, onde se adaptou muito bem ao uso do andador. Conseguia controlar melhor o tempo entre a vontade e fazer as necessidades fisiológicas, então já não usava mais fraldas. Porém, ao final deste ano a professora me apresentou um relatório do desenvolvimento e aprendizado da Mariana, pois ela precisaria seguir em sua ainda longa jornada da vida escolar em uma nova escola, lá ela cursaria todo o anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. Nos parâmetros avaliados apresentados no relatório, ela se mantinha dentro de uma faixa de limite mínimo, e então eu fui orientada a continuar com as estimulações e me manter atenta.

Paralelo a vida escolar, Mariana tinha uma agenda cheia de atividades de estimulação em horário contrário. Por orientação médica, mais especificamente dos neurologistas, ela foi encaminhada para vários atendimentos especializados que a atendesse em suas várias necessidades específicas. Todos esses atendimentos aconteceram praticamente durante toda sua vida e até hoje, alternando-se em tempo e quantidade sempre que havia uma necessidade maior de uma especialidade em detrimento a outra. Em um dado momento foi observado a necessidade de inserção da especialidade de psicologia na vida da Mariana, e esse importante acompanhamento acontece até hoje.

Sobre os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, Mariana cursou todos eles em uma única escola de Santa Maria. Trata-se do Centro de Ensino Fundamental Santos Dumont. Esta era uma escola mais antiga, mas com uma estrutura muito boa. Nela os professores demonstraram disposição em recebe-la com empolgação. Esta escola tinha fama

por primar pela qualidade no ensino, já havia recebido algumas premiações em reconhecimento a essa qualidade, esta questão me fez perceber que talvez os profissionais que a compunham poderiam não ter a mesma sensibilidade e respeito ao tempo de aprendizado da Mariana que os profissionais no jardim de infância tinham.

Logo após o primeiro bimestre do primeiro ano, eu fui chamada na escola para conversar sobre a preocupação da professora de que a Mariana não aprendia. Essa foi a afirmação da professora. Nesse mesmo ano, um psicólogo escolar passou pela escola fazendo “avaliações” de alguns estudantes no qual a Mariana foi selecionada como um deles. Foi me apresentado um “laudo” bem mal feito e bastante questionável sobre as condições de aprendizado da Mariana para aquele momento e por motivo desse laudo ela foi encaminhada ao atendimento especializado da sala de recursos da escola.

Eu discordei do laudo em muitos pontos. Levei-o inclusive para os profissionais que a atendia, que se posicionaram fazendo algumas ressalvas e me tranquilizaram. Porém, o atendimento educacional especializado que fora ofertado pela Sala de Recursos da escola foi muito importante para o acompanhamento e desenvolvimento dentro daquele ambiente escolar. A professora da sala de recursos era uma professora muito bem preparada. Entendia de legislação, orientava os pais quanto aos direitos dos filhos, estava em constante processo formativo, sobre os vários tipos de deficiências e suas implicações no processo de aprendizagem. O trabalho por ela desenvolvido na Sala de Recursos era de muita qualidade e acabava por dar o suporte aos professores de sala de aula regular, que não tinham o mesmo manejo com a criança com deficiência e a muitos deles também não despertava o interesse em ter.

O período correspondente aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, foi um período amargo sob vários aspectos. No quarto ano, entendi que eu não conseguiria dar o suporte necessário para minha filha sozinha, como mãe, eu não era suficiente em muitas questões, foi nesse momento percebi que precisava da ajuda de um profissional da área da psicologia para acompanhá-la. A pressão, a cobrança em torno da suposta necessidade de a Mariana ter que aprender conteúdos que a promoveriam aos anos subsequentes, tornou-se demasiadamente pesado, e ao tentar suportar todo esse peso sozinha, eu me frustrava, eu não tinha técnicas de ensino aprendizagem suficientes para ajudá-la, todas as minhas ações eram intuitivas, pautadas nas minhas verdades e algumas orientações de amigas professoras, isso refletia negativamente no desenvolvimento da Mariana, e essa conclusão já era perceptível no seu desempenho. Naquele momento, tomar essa decisão foi muito importante. Aos poucos fui

percebendo minha filha mais leve, mais calma, mais acolhida e conseqüentemente mais feliz. Por orientação, consegui que ela fosse atendida por uma equipe multidisciplinar composta por psicóloga, psicopedagoga, fisioterapia e terapia ocupacional. Esses quatro trabalhos em conjunto, foram cruciais para que a Mariana alcançasse um desempenho satisfatório, que aumentou sua alta estima dentro e fora do ambiente escolar e me proporcionou momentos de paz e tranquilidade.

Ainda durante o ensino fundamental, precisei escutar todo tipo de afirmações por parte do corpo docente da escola, desde que não se sentiam obrigados a receber minha filha em sala de aula por que ela não vinha com um manual e por isso eles não sabiam o que fazer com ela, que ela não era capaz de aprender, que ela precisava de dois anos para cursar uma série, que eu devia aceitar a possibilidade dela ficar em uma série só por muitos anos, até uma idade em que ela enjoasse, e aí eu deveria buscar ajuda profissional para ela etc... aos poucos, fui também aprendendo a filtrar cada uma dessas afirmações, reter somente o que tinha coerência e a superar junto com a Mariana cada uma delas. Ao final do nono ano, nenhuma das afirmações acima se concretizaram e a Mariana foi promovida ao ensino médio em idade prevista, com desenvolvimento intelectual relativo, mas com o mínimo necessário para que ela fosse capaz de galgar esse novo desafio. Nunca foi preciso repetir um ano.

Apesar de todo o ensino fundamental ter sido marcado por anos difíceis, porém foram anos de muito aprendizado, principalmente no que diz respeito aos questionamentos legais sobre os direitos da Mariana enquanto aluna, enquanto cidadã, enquanto pessoa. Foram anos de muita luta, muita briga, mas também de muito crescimento no entendimento de por exemplo, os direitos que ela tinha em todos os anos a estudar em salas de aula com turma reduzida, o direito ao apoio de um monitor que a auxiliasse na locomoção e na realização das atividades de vida diárias, direito a adaptação curricular, a fazer as avaliações com apoio de um leitor ou transcritor, direito a adaptação dos espaços para ela, direito a participar de todas as atividades extraclasse.

O entendimento sobre toda a legislação e conseqüentemente os direitos aos quais a Mariana fazia jus, me foram apresentados pela professora do atendimento especializado da Sala de Recursos da escola no terceiro ano curricular. Só a partir daí eu pude ter uma noção desse novo panorama que eu precisava entender melhor para buscar fazer cumprir, fazer prevalecer onde quer que ela precisasse para o próprio bem e desenvolvimento da minha filha.

## **Deficiência Intelectual (DI) no contexto escolar: um olhar na legislação, buscando fazer cumprir os direitos**

Da Declaração de Salamanca (1994) até hoje, observa-se um significativo avanço na criação de leis referentes a inclusão da pessoa com deficiência ao contexto social e educacional. Isso porque o assunto ganhou espaço nas mídias, virou tema de discussão nacional e internacional, tomou proporções difíceis de serem contidas pelas autoridades ou simplesmente ignorada. No entanto, o ganho que se colhe nos dias atuais, são frutos de muita luta, conversa e negociação que aconteceram durante décadas de ignorância generalizada.

Para ilustrar um cenário que faça sentido, será apresentado um quadro descritivo, que possibilite observar a evolução da legislação que atende as necessidades específicas das pessoas com deficiência, tanto âmbito social como no âmbito educacional.

<b>Princípios Legais</b>	<b>Data</b>	<b>Conteúdo</b>
Declaração Universal dos Direitos Humanos. (Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU)	10 de dezembro de 1948	Art.1 – Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.
Lei 5.692/71	11 de agosto de 1971	Fixa diretrizes para o ensino de 1.º e 2.º graus. Artigo 9.º - Tratamento especializado aos alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais (...), de acordo com as normas fixadas pelos conselhos de educação.
Constituição da República Federativa do Brasil	05 de outubro de 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.
<b>Princípios Legais</b>	<b>Data</b>	<b>Conteúdo</b>
Lei 7.853 – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de	24 de	Dispõe sobre o apoio a pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa



Deficiência - CORDE	outubro de 1989	Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Magistério Público, define crimes e dá outras providências.
Declaração de Salamanca e linha de ação	7 a 10 de junho de 1994	N.º 15 – educação integrada e a reabilitação apoiada pela comunidade representam dois métodos complementares de ministrar o ensino a pessoa com necessidades educativas especiais. Ambas se baseiam no princípio da integração e participação e representam modelos bem comprovados e muito eficazes em termos de custo para fomentar a igualdade de acesso das pessoas com necessidades educativas especiais, que faz parte de uma estratégia nacional cujo objetivo é conseguir a educação para todos.
Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação	20 de dezembro de 1996	Capítulo V – Art. 58 – Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
Decreto 6.949/2009	25 de agosto de 2009	Art. 1.º - Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
Lei 13.146 – Estatuto da Pessoa com Deficiência	06 de julho de 2015	Art. 1.º - Fica instituído o Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinado a estabelecer as diretrizes gerais, normas e critérios básicos para assegurar, promover e proteger o exercício pleno e em condições de igualdade de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania participativa plena e efetiva.

Convido a refletirmos sobre as leis criadas a partir de 1994, sua importância e o confronto com a realidade vivenciada pela pessoa com deficiência e suas famílias.

Lançando um olhar para as Leis brasileiras, e os documentos internacionais, é difícil não se chocar com a discrepância que existe entre o real e o ideal. O ideal é o que se lê nas linhas tão bem escritas das Leis e documentos, real é o que se vive no dia a dia.

A realidade para a pessoa com deficiência, conforme experiências pessoais vivenciadas pela minha pessoa, desde que me inseri neste mundo, são desafios como: não conseguir vagas em escolas de ensino regular, não conseguir vagas de emprego e viver algumas vezes da assistência de outras pessoas, não conseguir se locomover nos grandes centros urbanos, não conseguir acesso à informação de maneira autônoma, dentre tantos outros.

A grande importância dessa conquista, no entanto, é que a partir da criação das leis, a pessoa com deficiência pode se apropriar de ferramentas legais para tentar garantir seus direitos. Quanto mais específica é a lei, menos ela possibilita margem a interpretações contrárias ao cumprimento dos direitos da pessoa com deficiência.

A educação de pessoas com deficiência no Brasil pode ser analisada antes da Declaração de Salamanca (1994) e depois. Até então, historicamente quando havia algum processo educacional, ele era marcado pela segregação e a exclusão. Os que fugiam dos padrões de normalidade de comportamento ou de um padrão de comportamento social determinado, além do desprezo social, estavam sujeitos, conforme o entendimento, a uma forma de tratamento caracterizado pela dependência contínua. Duas vertentes educacionais estavam presentes no atendimento da Educação Especial, a proposta médico-pedagógica, com uma preocupação eugênica e higienizadora, na qual a criação de escolas em hospitais e clínicas seria o melhor exemplo dessa política, e a psicopedagógica, que buscava um conceito de anormalidade, com um diagnóstico baseado em escalas métricas de inteligência. Assim, por caminhos distintos, as duas práticas pedagógicas tinham como marca a segregação dos “doentes mentais”. Esse processo histórico de segregação vai atravessar quase todo o século XX.

Em junho de 1994, na Espanha, em Salamanca, foi promovida a Conferência Mundial de Educação Especial. Foi uma conferência organizada pelo Governo Espanhol e pela UNESCO, com a participação de 88 países e 25 organizações internacionais, com o objetivo de reafirmar o compromisso de uma Educação para Todos. O intuito era assegurar que a educação de pessoas com deficiência fosse parte integrante do sistema educacional de cada

País. A construção desse documento mundial foi a grande evolução para uma Educação Inclusiva. Inclusive, a palavra inclusão foi criada, definida e defendida na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Mediante este documento, as necessidades específicas dos indivíduos passaram a ser reconhecidas e respeitadas. As determinações nele contidas começam a servir de guia para a criação e implementação de políticas e ações governamentais para a concretização da Educação Inclusiva em todos os países signatários, no Brasil vai influenciar fortemente as proposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que define os “princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais”.

Assim, as pessoas com deficiência, que antes eram segregadas e discriminadas, passam a ser reconhecidas como pessoas que necessitam de respeito e educação de qualidade. O princípio da igualdade de direitos entre as pessoas, respeitando acima de tudo as diferenças individuais, independentemente das suas condições pessoais, sociais, econômicas, religiosas e socioculturais, passa a estar presente nos novos rumos propostos. A Declaração de Salamanca tem sido a referência para uma escola inclusiva onde todos têm as mesmas oportunidades (UNESCO, 1994).

Da Declaração podemos destacar que aquelas pessoas com necessidades específicas passam a ter acesso às escolas regulares, com uma prática pedagógica centrada nas necessidades de cada criança. Por essa orientação inclusiva, passa-se a combater atitudes discriminatórias e a gestar uma comunidade escolar acolhedora que atua com todos, propiciando um ambiente de colaboração e cooperação. A Declaração de Salamanca é um documento norteador para esse processo de inclusão, onde a educação para todos de fato aconteça. (UNESCO, 1994).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, em 1996, mais um importante passo é dado rumo a conquista do espaço pelas pessoas com deficiência. Nele, fica estabelecido o direito da pessoa com deficiência à educação regular, respeitando suas limitações e potencialidades, conforme o inciso III do artigo 4º: “Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Outras obrigações relevantes da LDB (BRASIL, 1996), estão no Capítulo V da lei, voltado especificamente para a Educação Especial. Os parágrafos de 1 a 3, do art. 58, trata como deve ser o atendimento às pessoas com deficiência nas escolas regulares e o art. 59 assegura ao estudante com deficiência o acesso a currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos, para atender às suas necessidades, bem como professores preparados para atender as demandas tanto relacionadas à inserção ao ambiente escolar, como os serviços especializados para atendimento especializado de nível médio e superior.

No entanto, o que se observa no ambiente escolar é que estamos andando a passos lentos e ainda muito distantes do que prevê a legislação, mesmo depois do tempo em que foi proposta. A preocupação, por exemplo, em preparar professores na sua formação e especializá-los para trabalhar com esse público, é uma iniciativa recente, onde na verdade, os resultados dessa proposição para uma mudança de postura e de olhar começam a chegar nas salas de aula a pouco mais de oito anos. Enquanto isso, cursos de formação relacionados a esses temas são oferecidos ao professor, em caráter optativo. Um investimento totalmente livre para o professor e sob sua responsabilidade, sem que muitas vezes, nem ele próprio tenha a percepção da importância ou necessidade desse investimento na vida profissional.

Por fim, o Decreto 6.949/2009, traz definições mais amplas sobre a pessoa com deficiência, quando no Preâmbulo, letra e, cita: “a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”.

Nesse entendimento, a deficiência deixa de ser somente um problema biológico e orgânico do indivíduo e passa a ser entendida como uma condição social e historicamente construída. Nesse sentido, as barreiras impostas a esses indivíduos são sociais e não derivadas de sua condição orgânica. O artigo 24 do mesmo Decreto vem reforçar todos os direitos que um estudante com deficiência faz jus no âmbito escolar, conforme já previa a LDB (BRASIL, 1996). No entanto ele destaca que a responsabilidade do direito à educação é uma política de Estado, e não de governos, que muitas vezes criam programas frágeis de acesso à educação para a pessoa com deficiência, mas muitas vezes, o único intuito é se promover a novos mandatos políticos.

Passados mais de vinte anos do despertar social para um olhar de respeito à pessoa com deficiência, percebemos um grande avanço nas leis e no entendimento sobre esse público, porém as barreiras sociais a serem superadas ainda são muitas e muito grandes. Cabe

aos principais envolvidos e às próprias pessoas com deficiência buscarem fazer cumprir seus direitos e incentivarem, pela divulgação, que todas as pessoas com desenvolvimento típico (que não têm deficiência, transtorno e/ou altas habilidades), tenham uma percepção mais ampla delas próprias e de suas necessidades específicas, para que o preconceito não consiga mais espaço social de convivência.

O grande avanço, tão esperado, acontecerá quando essa legislação fizer parte da vida e do entendimento das pessoas de uma forma geral. É necessário que todos os envolvidos com a pessoa com deficiência busquem, conheçam sem preguiça minimamente o entendimento da legislação citada neste trabalho, não tome postura de vítima ou se acomode, porque a informação sobre o que beneficiam essas pessoas não está posta e de acesso fácil, ou é de conhecimento da maioria das pessoas ou das instituições. Não! Essa legislação precisa vencer as barreiras da ignorância, começando pelos principais envolvidos.

Apesar do conhecimento que eu tinha sobre os direitos da minha filha, raro era o ano em que não precisava reivindicá-los junto à Secretaria de Educação de Santa Maria e, também, órgãos governamentais que estavam acima dela, como o Ministério Público. Discursos por parte da escola, do tipo: “se reduzimos a quantidade de alunos na turma da sua filha, muitas crianças não poderão ser atendidas por esta escola”, ou “este ano não veio monitor para Mariana porque os que vieram foram direcionados para os casos de alunos em condições mais graves do que ela”, ou “eu não concordo que seja reduzida a quantidade de conteúdo para Mariana, uma vez que ela está na sala de aula com alunos que não precisam desse recurso”, ou ainda, “eu tenho trinta anos de experiência como professora, não vou aceitar agora ninguém me ensinar como dar aulas para os meus alunos” me eram colocadas como se os direitos da pessoa com deficiência obedecessem a um escalonamento de maior a menor grau de comprometimento da criança ou como se a Mariana pertencer àquela escola, fosse o grande problema causador de todos os outros problemas advindos disso.

O tempo me fez perceber, e aprender a lidar com cada uma demanda de forma analítica e calmamente. Eu sofri muito, minha filha sofreu, mas todos nós que percorremos a trajetória do Ensino Fundamental, desde a direção da escola, professores, coordenação aprendemos significativamente com todas as experiências vividas. Eu me lembro que esses anos me exigiram muita dedicação no sentido de acompanhá-la de perto, tive que estar muito presente onde ela estivesse. Mariana participou de todos os passeios da escola e de todas as aulas de educação física, mesmo incomodando o corpo docente e outros envolvidos.

Só para contextualizar, apesar de morar em Santa Maria, uma cidade satélite do entorno do Distrito Federal, minha casa fica dentro de um condomínio militar, com um contexto um pouco diferente do da cidade de Santa Maria em si. Estou esclarecendo isso, para justificar algumas expectativas em relação as escolas e os lugares. Os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, a Mariana cursou em uma escola dentro desse condomínio. A Educação Infantil e o Ensino Médio, ela cursou fora do condomínio, na cidade de Santa Maria em si, pois onde ela cursou os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, não tinha ensino médio.

Mariana precisava mudar de escola e mais um dilema incomodou minha mente: continuar na escola pública ou mudar para escola particular? Minha busca por uma escola particular que atendesse as necessidades específicas da minha filha foi um desastre. Meu coração de mãe dizia que minha filha não ia se sentir feliz em nenhum daqueles ambientes. Em muitas escolas vi o preconceito partir dos próprios coordenadores pedagógicos, em outras, reprovaram minha filha de ano antes mesmo de a conhece-la, afirmando que ela não teria condições de acompanhar o ritmo de aprendizado imposto pela escola. Neste momento, eu poderia usar a legislação a meu favor, porém, o atendimento, a falta de acolhimento, a falta de experiência e competência dos professores com pessoas como minha filha e a própria mentalidade de muitas das escolas, não mudaria só por minha filha estudar lá, nem a legislação mudaria alguma coisa em algum desses aspectos de forma imediata, seria procurar mais sofrimento e sem um objetivo que justificasse naquele momento, em que eu procurava qualidade no ensino, pois a Mariana tinha planos de seguir para uma faculdade.

Restou-me mantê-la na escola pública. Tive medo porque não se ouve contar as melhores histórias das escolas públicas de ensino médio, ainda mais para uma adolescente, cadeirante e vulnerável. Um dia, dividindo minhas angústias com uma ex-professora da sala de recursos da Mariana, ela aliviou meu coração dizendo: “pode colocar a Mariana no CEM 417 de Santa Maria sem medo. Eu conheço as professoras da sala de recursos de lá e você verá como a Mariana será bem recebida. ” Meu coração sorriu nesse momento, senti alívio e felicidade, pois eu estava conversando com uma pessoa que conhecia minha filha e conhecia o ambiente dessa nova escola. E assim eu fiz. Foi uma das decisões mais acertadas da minha vida!

Em Santa Maria, com a população estimada em 2020 de 283.677 pessoas, há inacreditavelmente, somente três escolas públicas de ensino médio. O CEM 417 era a mais próxima da minha casa. Mariana cursou nesta escola, o primeiro ano do ensino médio em 2016 com 15 anos. Como em todos os outros anos, começou com a luta para conseguir um

monitor para ela. Demorou uns vinte dias letivos até que o monitor chegasse à escola. Em alguns anos, por questões políticas de não cumprimento da lei, eu precisei ser a monitora da Mariana por alguns meses.

Mariana aprendeu a ler e escrever cedo, nunca apresentou maiores problemas em relação a esse ganho no seu desenvolvimento, porém, devido à deficiência física, gerada por motivos neurológicos, ela é lenta em todas as suas ações. Apesar de os braços e mãos apresentarem menos comprometimento que as pernas, eles também são limitados a alguns movimentos.

Quando a Mariana é promovida para o ensino médio, eu estava começando o sexto dos dez semestres previstos para meu curso de Licenciatura em Química na UnB. Já havia cursado algumas disciplinas da área do ensino e desenvolvido um pouco do senso crítico acerca de alguns contextos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Ainda neste mesmo ano desde meados de fevereiro, ela vinha passando por consultas de avaliação psicológica no hospital Sarah – Lago Norte e finalmente, em março de 2016, ela obteve um diagnóstico que respondesse meus questionamentos acerca das suas dificuldades de aprendizado.

Realmente, não era o diagnóstico que uma mãe espera ouvir sobre seu filho. No caso da Mariana, foi identificada deficiência intelectual de grau leve. Foi aplicado um teste como avaliação, por meio de instrumentos padronizados, o WISC IV – 4ª edição, bastante utilizado em processos de psicodiagnóstico no Brasil. O quadro da Mariana corresponde ao CID – 10. Não foram avaliados os comportamentos adaptativos, conforme prevê o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-V (APA-2014), que corrobora com as definições da AAIDD (2010); no entanto, minha tranquilidade era conhecer um pouco mais, a partir de uma avaliação séria, quais as limitações e potencialidades da minha filha.

### **Deficiência Intelectual: uma oportunidade de desenvolver potencialidades**

Atualmente, de acordo com a nova definição da Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento – *AAIDD 2010 (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities)*, a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo expressas nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas e deve ter início antes dos 18 anos.

O Diagnóstico da pessoa com deficiência intelectual não é algo simples de definir (CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. A., 2003, p. 147), pois a amplitude de

características que precisam ser analisadas e investigadas para a obtenção de um diagnóstico preciso é grande e complexa.

Gostaria de apresentar aqui, um sucinto apanhado dos métodos utilizados como avaliação diagnóstica da pessoa com deficiência intelectual, os mais usados e os mais atuais, no intuito de possibilitar aos envolvidos com a pessoa com deficiência, a partir desse instrumento, uma percepção mais técnica e cuidadosa das potencialidades a serem trabalhadas dentro de sala de aula com esse aluno.

Atualmente o aluno com deficiência intelectual está inserido na escola regular, e muitos alcançam o ensino médio. Necessário é que, para que se realize um trabalho de qualidade, o professor esteja munido, além das concepções interacionista e humanista de desenvolvimento humano e aprendizagem, também de ferramentas ou instrumentos que o possibilitem conhecer as características do seu público, suas possibilidades e suas limitações.

É sabido que a pessoa com deficiência intelectual, não é maioria em sala de aula, porém, cada vez mais essas pessoas estão saindo de dentro de suas casas para reivindicarem seu espaço no mundo, e as salas de aula acabam sendo uma das primeiras portas de acesso as possibilidades que elas buscam.

Segundo Carvalho e Maciel, (2003, p. 150),

“Embora secular e influenciando sistemas de classificação internacionalmente conhecidos como o DSM-IV e a CID-10, a AAMR não é igualmente conhecida em nosso país. [...]. As razões parecem não se dever a questões de credibilidade ou à falta de reconhecimento de sua significativa contribuição. Deve-se, talvez, à pouca divulgação de suas produções entre especialistas e pesquisadores brasileiros.”

O sistema 2002 proposto pela AAMR - *American Association on Mental Retardation*, é o instrumento hoje mais atual utilizado no diagnóstico de pessoas com deficiência intelectual. Nele observa-se que as características do deficiente intelectual estão mais ligadas a um estado pessoal de funcionamento do que a própria pessoa.

O processo de diagnóstico do sistema 2002 da AAMR pauta-se em três critérios de avaliação: funcionamento intelectual, comportamento adaptativo e a idade de início das manifestações ou sinais indicativos de atraso no desenvolvimento, que precisa acontecer antes dos dezoito anos de idade.

Dentro da dimensão teórica desses três critérios, a AAMR (2002), analisa a deficiência mental a partir de cinco dimensões, que se seguem:



Dimensão I: Habilidades Intelectuais - a inteligência é concebida como capacidade geral, incluindo “raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência” (LUCKASSON *et al.*, 2002, p. 40).

Dimensão II: Comportamento Adaptativo - o comportamento adaptativo é definido como o “conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana.” (LUCKASSON *et al.*, 2002, p. 14).

Dimensão III: Participação, interações, papéis sociais - essa dimensão ressalta a importância da participação na vida comunitária. “Em relação ao diagnóstico da deficiência intelectual, dirige-se à avaliação das interações sociais e dos papéis vivenciados pela pessoa, bem como sua participação na comunidade em que vive”. (Carvalho e Maciel, 2003, p. 148)

Dimensão IV: Saúde - as condições de saúde física e mental influenciam o funcionamento de qualquer pessoa. Facilitam ou inibem suas realizações.

Dimensão V: Contextos - a dimensão contextual considera as condições em que a pessoa vive, relacionando-as com qualidade da vida.

Outro sistema de avaliação diagnóstica da deficiência intelectual é o sistema de classificação categorial DSM-IV (2000) que antecede o da AAMR (2002). Estabelece categorias descritivas com base em sintomas e comportamentos, agrupando-os em síndromes ou transtornos (não necessariamente mentais). Baseia-se no sistema AAMR (1992) e por isso usa a terminologia retardo mental. Como mensuração do nível de deficiência do paciente, utiliza a medida de QI, considerando como ponto delimitador o valor de QI £ 70-75. Descreve-se as classes de deficiência da seguinte maneira: retardo mental leve (nível de QI 50-55 até aproximadamente 70); retardo mental moderado (nível de QI 35-40 até 50-55); retardo mental severo (nível de QI de 20-25 até 35-40); retardo mental profundo (nível de QI abaixo de 20 ou 25).

Mais recentemente, foi lançado o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-V (2014), que corrobora com a definição da AAIDD (2010), ao indicar a necessidade da avaliação do funcionamento adaptativo para o diagnóstico de deficiência intelectual. Com o seu lançamento, houve a mudança da nomenclatura “retardo mental” (DSM-IV-TR, 2000) para “deficiência intelectual” (DSM-V, 2014) e, além disso, o nível de gravidade da deficiência intelectual, que era medido a partir dos resultados de testes de QI (Quociente de Inteligência), resultantes de testes padronizados, passou a ser medida pelos níveis de apoio, indicados por meio da avaliação dos comportamentos adaptativos.

Outra forma de mensurar a deficiência intelectual de uma pessoa é pelo CID 10 (PEBMED, 2019), que também faz uso parâmetro do QI como critério de definição. De acordo com a CID 10 os graus de deficiência intelectual são: retardo mental leve; retardo mental moderado; retardo mental grave; retardo mental profundo; outro retardo mental; retardo mental não especificado. Os autores da CID-10 admitem a necessidade de um sistema mais amplo e específico para a deficiência intelectual.

Na atual definição, o nível de gravidade é definido com base na avaliação do funcionamento adaptativo do indivíduo, pois é ele quem determina o nível de apoio necessário e, não os escores de QI. O DSM-V (APA, 2014) ainda destaca que os resultados de testes de QI são menos válidos nas extremidades inferiores da variação desse coeficiente.

Tem-se que o diagnóstico de deficiência intelectual abrange a avaliação clínica e resultados de testes padronizados, tanto das funções adaptativas quanto das intelectuais. A falta de diagnóstico dificulta a percepção e o encaminhamento para atendimentos e serviços especializados (JANUZZI, 2004; VELTRONE, 2008; VELTRONE; MENDES, 2011). Maia (2002) ressalta que, para se planejar o caminho a ser percorrido, os materiais e as estratégias de ensino, a avaliação é primordial, pois ela dará os suportes necessários para o trabalho futuro.

Mais do que parâmetros de classificação do nível de inteligência de uma pessoa, ou observações mais complexas envolvendo um contexto mais amplo, o mais importante é que o entendimento desses parâmetros de definição pode auxiliar o professor, assim como as pessoas envolvidas educacionalmente e socialmente com a pessoa com deficiência, a se libertar de termos pejorativos e ações discriminatória, que muitas vezes se mostram travestidas de preconceito.

A literatura demonstra que, quando são fornecidas oportunidades de ensino para que as pessoas com deficiência intelectual realizem a atividade, isso ocorre (LEBLANC, 1992; CUCCOVIA, 2003; SUPLINO, 2005; GARGIULO, 2008; BOUERI, 2010; SILVEIRA, 2013; ZUTIÃO, 2013; BOUERI, 2014; ZUTIÃO, 2016). Muitas vezes, o que falta para essas pessoas são oportunidades para mostrarem o que são capazes de fazer. Para essa aplicação, nota-se a importância de avaliar para planejar o processo de ensino e aprendizagem dos jovens e adultos com deficiência intelectual (ANACHE, 2005; BRASIL, 2006; VELTRONE, 2011; THOMPSON *et al.*, 2004).

Que o instrumento de diagnóstico seja para todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem da pessoa com deficiência, uma ferramenta que potencialize esse trabalho

dentro de sala de aula, sugerindo direções que lhe favoreça um maior alcance e com qualidade do público tão misto que lhe demanda. Que o resultado do diagnóstico não seja visto meramente como instrumento de rotulagem, mas que, a partir dele, sejam observadas e respeitadas as diferenças. Com isso, o professor pode vencer o desafio de tornar a sala de aula um espaço rico em troca de experiências, crescimento e possibilidades.

Imagino que até aqui, quem lê esse trabalho pode se perguntar: como essa mãe que correu tanto atrás, oportunizou à filha dela com tantos acompanhamentos, estimulações, especialistas, não percebeu que a filha dela tinha deficiência intelectual? Será que nenhum desses profissionais especialistas não esclareceu ela? Não sugeriu que a filha dela precisava de uma avaliação diagnóstica?

Analisando assim friamente, parece que simplesmente me passou despercebido, porém, na minha própria busca por informações, percebi que o que aparentemente é simples, na verdade é mais complexo do que se imagina. É verdade que a vida toda da Mariana foi acompanhada por uma diversidade enorme de especialistas de várias áreas, e suas limitações foram incansavelmente trabalhadas por esses profissionais, sempre na busca de estimulá-la para que ela alcançasse seu melhor, mas a avaliação diagnóstica específica para definir a deficiência intelectual e o grau dessa deficiência na criança normalmente é feita por uma equipe multidisciplinar. O atendimento público para essa demanda não existe em qualquer lugar, além de ser muito demorado para conseguir uma vaga e o atendimento privado é muito caro. Além disso, o problema da desinformação é um problema generalizado entre todas as pessoas, inclusive os profissionais, por isso é muito importante se informar. Se desde o início da vida escolar a Mariana tivesse um instrumento que me norteasse como mãe e que eu pudesse compartilhar e até exigir seu cumprimento junto a todos os envolvidos, boa parte do sofrimento que vivenciamos, as dúvidas, as angústias, os medos poderiam ter sido evitados.

Porém, essa realidade só chegou para mim quando a Mariana entrava no ensino médio, cursando o primeiro ano. Mas o que mudou a partir desse diagnóstico? Bom, um mapa se desenhou na minha cabeça. Pensei: “o conteúdo do ensino médio não havia mudando muito desde o ano em que eu o concluí (1997), até aquele ano”. Eu conseguia perceber agora quais eram os conteúdos abordados nas disciplinas obrigatórias que possivelmente demandariam maiores dificuldades para ela, visto que o laudo apontava limitações nas áreas visuoespaciais e visuoconstrutivas (área de organização perceptual) associada à velocidade de processamento. Eu tinha agora em mãos um ponto de partida para minha atuação junto a Mariana, poderia esperar que ela conseguisse sozinha alguns conteúdos e onde eu deveria

atuar como um suporte de apoio maior. Começamos então, nossa caminha pelos três longos anos do ensino médio.

Claramente, o diagnóstico não desenha perfeitamente todos os caminhos que precisamos seguir com garantia de sucesso no final do percurso. Mas, a partir dele, pude compreender porque certas metodologias de ensino não davam certo com minha filha, enquanto outras fluíam tão naturalmente, porque certos conteúdos ela não conseguia ter as percepções que eu tentava lhe mostrar por mais que eu insistisse em fazê-la ver, enfim, era nítido para mim que com aquele instrumento norteador eu precisava buscar mais, outras maneiras de ensinar, de preferência maneiras que se utilizassem mais de exemplos o mais próximo do concreto.

### **Licenciatura, ressignificando uma experiência**

Cabe ressaltar aqui, algumas características sobre a escola em que ela cursou o ensino médio, como a admissão do método de semestralidade. Ou seja, sempre em um semestre ela cursava disciplinas como: Química, Biologia, Filosofia, Inglês, História e no outro semestre: Física, Geografia, Sociologia, Espanhol e Artes. Português, Matemática e Educação Física, eram disciplinas ministradas durante todo o ano letivo nos quatro bimestres sequenciais. Haviam ainda três disciplinas extracurriculares, Projeto Interdisciplinar I, II e III, que seguiam também o sistema de semestralidade. Os três anos do Ensino Médio, Mariana cursou no turno matutino e no horário vespertino ela era atendida na Sala de Recursos da escola duas vezes por semana. Na Sala de Recursos, o atendimento era feito por duas professoras, uma com formação em Licenciatura em Letras e outra formada em Licenciatura em Química, e esse atendimento permitia a Mariana rever conteúdos ministrados em sala de aula, apoio com a confecção de trabalhos, projetos, e aplicação de atividades avaliativas, quando necessário.

Esse atendimento foi fundamental para o bom desempenho da Mariana em todo o Ensino Médio e a experiência dessas duas professoras me proporcionou segurança para que eu adentrasse esse novo mundo, pois elas compartilharam muito das experiências delas comigo, onde pudemos realizar um trabalho em conjunto para o desenvolvimento da Mariana, ou seja, elas foram luz na minha vida e na vida da minha filha!

Para trabalhar o ensino médio com a Mariana a partir das informações contidas no laudo diagnóstico dela, eu me organizei da seguinte maneira: como a Mariana obteve bom desempenho nas habilidades verbais e memória operacional, separei os conteúdos das

disciplinas por nível de complexidade – alto, médio e baixo, por ano, dentro da minha percepção de classificação. Naquele momento, tudo era experimental. Mariana começava a ser o meu mais rico laboratório, onde a experiência de ensino e aprendizagem acontecia em mão dupla.

Primeiramente, entendi junto à escola e aos professores, qual era a adequação curricular proposta para Mariana, para cada ano, ou seja, quais eram os reais conteúdos que ela necessitaria vencer para ser promovida às etapas subsequentes do processo educacional do Ensino Médio. Enfim, de posse de todas essas informações, montei um cronograma de estudos que, na verdade, precisou ser revisado muitas vezes.

Para alta complexidade, categorizei todos os conteúdos que exigiam alto nível de abstração, noções visuoespaciais, e visuonstrutivas (organização perceptual), como interpretação e construção do raciocínio por meio de gráficos, tabelas, fluxogramas, diagramas e interpretação de fórmulas. Disciplinas como química, física, matemática e biologia foram sem dúvidas, os maiores desafios para ela. Era necessário também, levar em consideração que em todas as demandas, o tempo de processamento da Mariana era naturalmente lento, e esse para mim, foi o maior de todos os aprendizados, respeitar o tempo e limitação dela.

Para as atividades de média complexidade, categorizei as que exigiam algum grau de abstração, como por exemplo interpretação de textos, interpretação de imagens, desenhar qualquer coisa criada por ela ou copiada, eram algumas das atividades.

Para as atividades de baixo grau de complexidade, categorizei todas aquelas que ela conseguia desenvolver sozinha, como cálculos matemáticos de soma, subtração, multiplicação e divisão menos complexos, leitura e resolução de questionários com textos menores e mais simples e produções de textos mais simples. Mariana apesar de não gostar de ler, adora escrever sobre tudo.

Como citado anteriormente, foram três anos de aprendizado em mão dupla, pois eu precisei aprender a aprender, para somente depois aprender a ensinar. Descobri que, para ajudar minha filha a se desenvolver, eu precisava olhar para cada conteúdo com o olhar dela e não o meu. Eu precisei que ela me permitisse entrar no mundo dela, para que eu, a partir da lógica dela, conseguisse desenvolver junto com ela.

De acordo com o psicólogo bielo-russo Lev S. Vygotsky (1896-1934), todo aprendizado precisa necessariamente ser mediado, e isso torna a atuação do professor ainda mais dinâmico para a promoção do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o ensino para

Vygotsky (1896-1934) deve se antecipar ao que o aluno ainda não sabe e nem é capaz de aprender sozinho, e é a isso que se refere um dos seus principais conceitos, que é o de zona de desenvolvimento proximal, que significa o caminho entre o que a criança ainda consegue fazer sozinha e o que possível de ela conseguir fazer sozinha com o auxílio de um mediador.

Ainda neste entendimento, Vygotsky (1896-1934) ainda defendia que o aprendizado acontece nos seres de acordo com a forma como eles estão em contato com a sociedade. “Na ausência do outro, o homem não se constrói homem”, escreveu o psicólogo. Para ele, a formação é resultado de uma relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor, assim o ser humano modifica o ambiente e o ambiente modifica o ser humano, e toda relação do indivíduo com o mundo é feita por meio de instrumentos técnicos e símbolos, como a linguagem, que traz consigo conceitos referentes a cultura à qual pertence.

Ao entrar em contato com os pensamentos de Vygotsky (1896-1934), durante minha formação como licencianda em Química, um mar de indagações se formou na minha mente. Indagações estas, referentes a minha atuação enquanto mãe – professora - mediadora e a atuação da Mariana enquanto indivíduo com todas as suas construções culturais e sociais que não podiam ser ignoradas. Comecei então, a tentar interpretar a zona de desenvolvimento proximal da Mariana, fazendo um paralelo entre suas potencialidades e as demandas impostas para galgar o ensino médio, utilizando suas experiências sócio culturais em meu benefício para auxiliá-la.

A partir dessa compreensão, todas as coisas ao meu redor serviam como meios de adaptação e recursos que proporcionavam o processo de ensino e aprendizagem, os degraus da escada da minha casa se transformaram nos níveis e subníveis de energia das camadas eletrônicas do diagrama de Pauling, formas geométricas de caixa de leite para estudo da geometria, fluxograma de taxonomia virou quebra cabeça, muitos experimentos para estudos dos fenômenos físicos e químicos, como calor, velocidade das reações, acidez, basicidade, muitos exercícios viraram contação de histórias. Tudo que se mostrava abstrato precisava de alguma maneira “virar” concreto, palpável, visualmente simples, para que pudesse fazer sentido na mente da Mariana, e se ela se cansava, íamos jogar, ou eu fazia leituras lúdicas para que ela interpretasse algum fenômeno, ou fazíamos jogos de adivinhações.

Vygotsky (1896-1934) considerava que todo aprendizado amplia o universo mental. Os fenômenos mentais superiores vão se tornando cada vez mais conscientes e intencionais. Os conceitos vão se transformando de espontâneos a científicos. Isso favorece a forma como a pessoa compreende a vida. Neste pressuposto, Mariana era constantemente estimulada, pois

além das atividades escolares, ela era atendida semanalmente por vários profissionais que trabalhavam seu desenvolvimento motor. Então, não tem como não deixar bem claro que o maior de todos os desafios nesses três anos, foi utilizar muito bem o tempo. Mesmo com toda a adequação curricular proposta, foram três anos exaustivos, muitas vezes ela me acompanhou na universidade durante o curso, porque muitas vezes era o único tempo que tínhamos durante o dia. Diante disso, a cada ganho, a cada passo percorrido para alcançar o objetivo, era motivo de muita alegria, a vitória dela era a minha vitória!

Para dar conta do tempo tão escasso, diante de tantas tarefas a serem cumpridas, precisei deixar minhas coisas da faculdade para os horários da madrugada. Nos dias da semana eu destinava duas a três horas por dia para os estudos, pois fui percebendo que mais do que isso era muito cansativo para ela. À noite, antes de dormir, sempre lia histórias de alguma descoberta da Matemática, Física, Química ou Biologia. Antes da prece, eu a deixava com uma pergunta para ela pensar... no dia seguinte, ao nos dirigirmos para escola, íamos conversando sobre a provável resposta para a pergunta do dia anterior. Só por último, olhávamos a resposta definitiva nos livros, era muito legal quando acertávamos a resposta sozinhas.

Meu horário de trabalho também precisou ser flexibilizado. Neste aspecto, meus superiores foram muito compreensivos comigo, por que no trabalho, eu não conseguia produzir como os demais do meu setor. Essa flexibilização também é prevista em lei, o que mais uma vez reforça, a necessidade de os pais fazerem valer o direito dos filhos. Abri mão de muito fins de semana e de alguns convívios / rotinas sociais. Porém, dentro de mim, eu sabia que minhas decisões aparentemente penosas, eram as mais certas. Ouvi inúmeras críticas, mas a certeza dentro de mim me dava a força que eu precisava para seguir em frente.

Apesar do psicólogo Vygotsky (1896-1934) rejeitar teorias empiristas e comportamentais, que segundo ele, veem o ser humano como um produto dos estímulos externos, eu me atrevo aqui, neste trabalho, me inspirar nas suas ideias e também nas ideias com as do grande educador, suíço, pioneiro da pedagogia moderna, Johann H. Pestalozzi para chegar a algumas conclusões.

Em suas observações empíricas, Pestalozzi (1746-1827) chega a conclusões sobre o ser no seu desenvolvimento integral. Já no final de sua vida, ele afirmou: “Todo o meu modo de vida nunca me deu a inclinação e a força de ambicionar conceitos claros e distintos, se não tivessem para mim um fundamento apoiado nos fatos...”(p. 8-9) . Essa afirmação mostra a importância da experimentação para a construção de suas conclusões, porque o empirismo

para Pestalozzi (1746-1827), também se apoiava na observação das influências causadas nos indivíduos a partir dos contatos sociais em conflito com a natureza deles mesmo, no propósito da formação do estado moral do ser integral, e assim acontece o aperfeiçoamento e a autonomia dos seres.

Outra reflexão importante, que nos cabe aqui comentar é a de que Pestalozzi (1746-1827) afirmava que função principal do ensino é levar as crianças a desenvolver suas habilidades naturais e inatas. Segundo Incontri, (1996, p. 36), Pestalozzi dizia que: “o amor deflagra o processo de autoeducação”. Para Pestalozzi (1746-1827), a escola idealizada deveria ser uma extensão do lar e inspirar-se no ambiente familiar, para proporcionar a criança um espaço de segurança e afeto.

Apesar de os fundamentos de Pestalozzi (1746-1827) serem diferentes dos de Vygotsky (1896-1934) em muitos aspectos, porém inspirar-me em Vygotsky (1896-1934) no que se refere à mediação e interação e, em Pestalozzi (1746-1827), no que diz respeito ao amor e à função da família no processo educativo, me faz pensar que o desenvolvimento do ser acontece de dentro para fora, sendo assim, a função do ensino não é preencher a criança de informação / conteúdo, e por isso o professor deve ter o cuidado de perceber e respeitar os estágios de desenvolvimento nos quais a criança se encontra. A estimulação constante tem um papel muito importante no desenvolvimento, mas ela não tem que ser violenta e agressiva, com a inserção de crédito ou descrédito do ser por aquilo que o educando alcançou ou não, pelo contrário, é necessário a sensibilidade do amor para entender o ser como uma individualidade, dotado de percepções muito próprias e todas são importantes no que diz respeito a desenvolvimento em sala de aula.

Em contato com as maneiras de pensar aqui apresentadas, pude criar para mim uma base de suporte para guiar o processo de ensino e aprendizagem da Mariana, sempre que alguma coisa não apresentava o efeito esperado, eu dialogava com os textos e com as orientações desses dois grandes pensadores da Educação e reescrevia meu trajeto. Talvez, alguns se questionem porque escolhi esses dois grandes pensadores em detrimento de tantas outras filosofias apresentadas em um curso de licenciatura. Mas é que ao ouvir dos meus professores as explicações para as palavras: amor no contexto de Pestalozzi (1746-1827) e desenvolvimento proximal no contexto de Vygotsky (1896-1934), me mostravam caminhos seguros e felizes no qual eu poderia caminhar. Eram as exatas peças que faltavam no meu literalmente quebra cabeças, para alcançar o êxito que tanto almejava junto a minha filha.



Nas várias investidas em “fazê-la” se desenvolver, fui aos poucos percebendo que minha função era somente de mediadora e todo o resto ia acontecendo muito socialmente, na interação e no afeto que nos enlaçava. Mas, eu só podia ter essa percepção, quando eu tirava de mim toda a minha ansiedade e olhava para o processo com os olhos do amor. Porque o amor respeita o tempo das pessoas e se congratula com os ganhos nesse tempo, mesmo que não seja os iguais aos da maioria da sociedade. O amor é indulgente com o outro e comigo mesma, fazendo com que o fardo dos meus ombros ficasse infinitamente mais leve, fazendo com que eu me cobrasse menos, sem ser relapsa. A educação se torna um movimento dinâmico com amor e tudo fica muito mais leve. Até o cansaço se torna mais leve e a sensação de dever cumprido, prazerosa.

A ação criativa que precisei ter para sair do concreto para o abstrato e estimular minha filha ao entendimento das várias disciplinas do Ensino Médio, foi, aos poucos deixando de ser pesado e cansativo, para ser engraçado, divertido, agradável e extremamente útil para a minha formação. Eu não tenho dúvidas que minha segurança hoje para entrar em sala de aula, minha alegria em mediar o conhecimento, e a transformação que alcancei, em atuar de forma prática nessas disciplinas teóricas durante o meu curso de formação, me faz hoje, no mínimo, diferenciada.

No início do curso, uma professora entrou na minha sala divulgando o programa de Introdução à Docência, ela pediu para que não tivéssemos medo de enfrentar esse desafio, pois se não fosse uma boa experiência, pelo menos serviria para nos mostrar que estamos no curso errado, pois dar aulas não era a profissão certa para nós. Ela estava completamente certa. Eu não pude me inserir no Programa de Iniciação à Docência, mas à medida que eu ia experimentando dentro da minha própria casa a experiência de mediar o conhecimento, mais eu sabia que eu estava no lugar certo. Demorasse o que demorasse para eu conseguir concluir esse curso, eu seria uma professora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Devo prosseguir, com vontade e com prazer, no caminho do meu empirismo, que é o caminho da minha vida, sem saborear os frutos da árvore de um conhecimento que carrega frutos, no fundo proibidos, para mim e para a singularidade da minha natureza. Se eu prosseguir honesta, ativa e fielmente no caminho do meu, ainda limitado, empirismo, penso eu ser através dele aquilo que sou, e saber o que sei, e que meu ser e meu agir não sejam apenas um apalpar cego de uma experiência, nunca verdadeiramente compreendida. Espero mais. Espero que no meu caminho, em relação ao meu objeto, fique filosoficamente fundamentado e claro o que por outros caminhos não seria tão fácil estabelecer com a mesma clareza. (PESTALOZZI, (1781, p.303).*

A partir das palavras acima do grande educador Johann H. Pestalozzi, gostaria de nessas considerações finais, relatar que o que eu apresento aqui neste trabalho, não é uma receita de bolo, onde se deve concluir que se deu certo para minha filha, dará certo para qualquer criança. Mas apresento aqui, a coragem de experimentar, partindo de um desejo muito honesto de acertar, dentro de um contexto que vai além do educando em sala de aula, mas do educando como ser integral, e que por isso, precisa de uma formação integral.

Ao longo do meu tempo de experimentação, pude perceber que o conhecimento não é fracionado, pelo contrário, tudo está conectado. Então, como falar do bem e do mal, sem abordar as energias que nos envolvem? Sem falar de magnetismos ou da energia elétrica? Como entender o ser na sua essência, sem conhecer sua natureza íntima suas construções sociais, sua relação consigo mesmo e com o mundo? Como inserir conceitos da genética, de G. Mendel, ou do evolucionismo, de Darwin, sem relacionar o indivíduo com o meio, mostrando para ele sua relevância diante desse conhecimento? Qual sentido terá para ele, se ele não se sentir parte? Como tratar das reações de oxirredução sem que o indivíduo perceba o quanto isso está presente na sua vida? É assim que eu acredito que se forma o ser integral: a partir de discussões e problematização que o conecte com o mundo, mostrando o quanto o conhecimento é libertador e lhe proporcionará autonomia moral.

Para Pestalozzi a organização exterior reflete a organização interna, e para Vygotsky o trabalho de transformação precisa começar de dentro, instigando, oferecendo oportunidades, valorizando o desenvolvimento de todos, sem distinção cor, raça, ou limitações físicas ou cognitivas. Para o desenvolvimento, é essencial um processo de aprendizagem que se

fundamente nas potencialidades humanas que elas brotem e cresçam em equilíbrio, num balanceamento perfeito.

Para isso, a afetividade é essencial. Simbolicamente, é necessário que o coração não se sobreponha ao intelecto, nem vice-versa, e que o aspecto físico não seja esquecido. O amor, significado como empenho na interação com o outro, é a fonte da Educação Moral e favorecedor do desenvolvimento integral.

Diante do exposto, espero, com esse trabalho, ter podido contribuir com reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem, dentro e fora de sala de aula, e, principalmente, levar conforto para tantas famílias, que, assim como a minha, recebem o desafio de aprender a lidar com pessoas com deficiência intelectual, todos os dias, fazendo dos desafios delas, os seus próprios desafios. Espero que, a partir da minha vivência, outro olhar seja direcionado a essas pessoas, não o olhar de pena ou falsa compaixão, mas o olhar de seres humanos dignos, cheios de potencialidades, esperando por interações intencionalmente organizadas para promover desenvolvimento humano, pois elas merecem, além de ser o direito delas.

A Mariana terminou o ensino médio, sem “reprovar” nenhum ano. Ela nunca seria uma reprovada para mim, pelo contrário, nosso aprendizado é constante e contínuo, então o que são três anos de Ensino Médio, diante de uma vida cheia de possibilidades? Quantas potencialidades desenvolvemos juntas, uma na outra durante todo esse tempo e ainda estamos desenvolvendo?

Ficam aqui ainda essas reflexões, na expectativa de que, a mim, durante minha formação de futura professora, a vida me oportunizou a desenvolver o olhar proposto por Pestalozzi, como mãe. Como mãe, eu não pude escolher viver ou não viver essa experiência. Mas escolher viver essa experiência acrescentou muito para minha formação de futura professora, porém, enquanto professora, eu posso me recusar a viver essa experiência dentro de sala de aula, ignorá-la, sabotá-la, o problema é que, assim como aconteceu comigo e como acontece com tantas outras pessoas, a vida pode convocar a viver essa experiência, sem que se tenha chance de recusá-la, e, então, o que se torna mais difícil? Olhando a chance de receber em minha sala de aula um aluno com deficiência intelectual, poder desenvolver com ele e com os demais o melhor trabalho da minha vida, pode ser a oportunidade perfeita que me fortalecerá frente a novos desafios que a vida vier a me propor. Na busca do meu desenvolvimento como ser integral, o estado moral é o que me faz alcançar maior autonomia.

## REFERÊNCIAS

- AAMR - American Association on Mental Retardation 2002. **Mental Retardation: definition, classification, and systems of supports.** Washington, DC, USA: AAMR, 2002.
- ADAMUZ, Regina C. **Inserção de um aluno deficiente em classe comum: uma reflexão sobre a prática pedagógica.** Londrina: Atrito Art Editorial, 2003.
- BRASIL. [Constituição 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- BRASIL. **Decreto n. 6.949/2009, de 25 de agosto de 2009.** Contempla os direitos e demandas das pessoas com deficiência. Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.in.gov.br/mp.\\_leis/leis\\_texto.asp](http://www.in.gov.br/mp._leis/leis_texto.asp). Acesso em: 09 dez. 2020.
- BRASIL. **Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes para o ensino do 1º e 2º grau. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1971. Disponível em: [http://www.in.gov.br/mp.\\_leis/leis\\_texto.asp](http://www.in.gov.br/mp._leis/leis_texto.asp). Acesso em: 09 dez. 2020.
- BRASIL. **Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre a o apoio a pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1989. Disponível em: [http://www.in.gov.br/mp.\\_leis/leis\\_texto.asp](http://www.in.gov.br/mp._leis/leis_texto.asp). Acesso: em 09 dez. 2020.
- BRASIL. **Lei Federal nº. 9.394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.in.gov.br/mp.\\_leis/leis\\_texto.asp](http://www.in.gov.br/mp._leis/leis_texto.asp). Acesso: em 09 dez. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Objetos de Aprendizagem: uma proposta de recursos pedagógicos.** Brasília, 2007.
- CAIADO, Kátia R. M. **Trajetórias escolares de alunos com deficiência.** São Paulo: EduFSCar, 2013.
- CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. A. **Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002.** Temas em Psicologia da SBP-2003, Vol. 11, n. 2, 147– 156.
- INCONTRI, D. **Pestalozzi: Educação e Ética.** São Paulo: Editora Scipione, 1997.
- LUCKASSON, R.; BORTHWICK-DUFFY, S.; BUNTINX, W. H. H.; COULTER, D. L.; CRAIG, E. M.; REEVE, A.; SNELL, M. E. **Mental Retardation – definition, classification, and systems of support.** Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 2002.
- OLIVEIRA, Marta K de. **Vygotsky – Aprendizado e Desenvolvimento.** Scipione.
- REGO, Tereza C. **Vygotsky – Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Vozes.
- STOBAUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan J. M. **Educação especial: em direção à Educação Inclusiva.** 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

TUNES, Elizabeth; PIANTINO, Lurdes D. **Cadê a Síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu...** Campinas, SP. Autores Associados, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.