

A INTERAÇÃO SOCIAL ENTRE PARES: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL

Camila Siquiera Cronemberger Freitas

Ana Valéria Marques Lustosa

INTRODUÇÃO

Desde que a Psicologia surgiu como ciência, a maioria das teorias do desenvolvimento social e da personalidade traz como tema central as interações sociais, especialmente as que envolvem pais e filhos, professor e alunos. Atualmente, contudo, os relacionamentos entre iguais estão ganhando cada vez mais espaços nas discussões, sendo reconhecidos como importantes nas diversas áreas do desenvolvimento, além de possuírem papel significativo no processo de aprendizagem.

Neste contexto, os companheiros são um dos muitos agentes socializadores aos quais a criança em idade escolar tem acesso, possuindo uma espécie de cultura própria, peculiar, com história, organização social e formas de utilizar a comunicação particulares. Enfatiza-se, desse modo, que esta interação possui relevante influência no desenvolvimento do sujeito, em todos os aspectos.

O Brincar, neste sentido, torna-se um dos modos de interação social. Será o tipo de interação mais lúdica encontrado nas relações entre as pessoas, em especial entre as crianças, variando sua apresentação e representação de acordo com os aspectos culturais, familiares, sociais e cronológicos de cada sujeito. Ao mesmo tempo, proporciona a aprendizagem de diversos conteúdos, mas, sobretudo, a socialização, fundamental para suprir a necessidade de interação do indivíduo.

A escola possui função importantíssima, pois favorece a interação de todos os tipos de alunos, na maioria das vezes, através do lúdico, do brincar, em diferentes situações. Sabe-se, neste caso, que com a criança que possui necessidades educacionais especiais isto não se dá de maneira diferenciada. Esta criança, ao pertencer ao ambiente escolar, terá grandes chances de estabelecer relacionamentos com os demais, passando, então, a se beneficiar com estas trocas sociais, fato que irá auxiliar o seu processo de aprendizagem, tanto em relação aos conteúdos curriculares, quanto em relação aos comportamentos sociais.

A inclusão escolar teria, em nível de interação social, a condição de ampliar o grupo de companheiros destes sujeitos, já que promoveria o contato com indivíduos sem necessidades educacionais especiais, além de possibilitar o conhecimento de novas formas de vida e de cultura.

O Brincar, portanto, facilita a inclusão desses sujeitos, já que permite sua interação, bem como sua “aceitação” neste ambiente, favorecendo uma inclusão plena referente não apenas à acessibilidade ao ambiente físico ou às práticas escolares, e sim, à união destes fatores com a condição do aluno incluído por se sentir pertencente àquele meio, perpassando, desta forma, a interação social satisfatória com seus companheiros, através do brincar.

Visando, portanto, a resolução deste problema, ou seja, o do questionamento sobre como o brincar pode promover a inclusão de crianças com deficiência mental nas escolas regulares e se há este tipo de interação entre estas crianças e àquelas sem deficiência, propôs-se a investigação deste modo de interação social, especialmente da forma como ocorre o brincar entre as crianças envolvidas neste contexto e, conseqüentemente, a aceitação das crianças com deficiência mental pelos demais companheiros.

Assim, o estudo desta interação, será de importância irrefutável, já que virá no sentido de esclarecer junto aos pais e professores, o seu grau de relevância para o processo de aprendizagem de ambos os grupos de alunos, além de tornar claro o modo como está sendo realizada a inclusão escolar nas escolas regulares de Teresina (PI), no âmbito dos relacionamentos sociais dos indivíduos, especificamente nas brincadeiras, tanto dentro como fora da sala de aula, no momento do recreio e nas atividades recreativas dirigidas pelos professores da educação infantil. Em outros termos, este estudo poderá contribuir para a ampliação da visão dos educadores a respeito da forma com está sendo efetivada a inclusão escolar, e de como as crianças com deficiência mental estão sendo aceitas e se relacionando com seus companheiros.

Isto fornecerá o aumento de uma melhor qualidade no ensino, tendo por conseqüência, o reconhecimento do aluno incluído como agente construtor de suas interações, passando, deste modo, a ser importante para o processo de transformação da escola e, posteriormente, para a mudança de postura da sociedade.

Neste contexto, este estudo tem por objetivo geral investigar o sentido do brincar no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência mental na educação infantil; e, como objetivos específicos verificar a ocorrência do brincar durante a interação social entre crianças com e sem deficiência mental no contexto da escola regular; identificar os tipos de brincadeiras existentes no meio escolar, entre estas crianças; e, analisar como ocorre o uso da brincadeira por estas crianças no ambiente da inclusão escolar.

O BRINCAR E A INTERAÇÃO SOCIAL: suas implicações para o desenvolvimento.

A situação interpessoal transforma o indivíduo de maneira geral. Seu desenvolvimento, sua personalidade e aprendizagens são influenciados, de certa forma, pelo relacionamento que mantêm

entre seus iguais. Dorin (1982, p.247) define a socialização como “o processo de aprendizagem através do qual o indivíduo vem a ser aceito pela sociedade e dela se torna um membro efetivo”, tendo início no meio familiar e se estendendo para fora deste contexto.

É de acordo com as expectativas sociais, inicialmente da família e, posteriormente da escola, que a criança adquire formas de se comportar diante de uma situação interpessoal. A maturidade dos pais e o processo de socialização da criança estão diretamente relacionados, já que um lar democrático e pais afetuosos e prudentes são necessários para que ocorra o desenvolvimento dos relacionamentos que a criança estabelece com os demais companheiros (DORIN, 1982).

É deste modo, ou seja, através da socialização dentro da família, que a criança irá aprender comportamentos que as levem a se desenvolver socialmente. De acordo com Del Prette e Del Prette (1999), o desenvolvimento social do sujeito inicia-se no seu nascimento e torna-se cada vez mais evoluído na medida em que avança seu processo de aprendizagem. Os autores afirmam que o contato físico durante a higiene das crianças, o momento de observação que os pais dedicam a elas, o aconchego dos abraços da família, além do período de aleitamento materno e dos cuidados iniciais quando bebês facilitam a aquisição, por parte destas crianças, de características que as identifiquem como possuidoras de habilidades de socialização.

Muitas vezes, esses estímulos podem indicar os futuros comportamentos do sujeito, dirigindo, especialmente, a formação de sua personalidade e, assim, orientando suas ações. Os pais, portanto, são os primeiros a influenciar esta formação e, posteriormente, os companheiros terão uma parcela significativa neste processo.

A partir da interação no núcleo familiar, as crianças mantêm contatos sociais, geralmente com indivíduos de faixa etária semelhante à sua. Para Batista e Enumo (2004), os pais não são os únicos responsáveis pela formação da personalidade da criança. Segundo estes autores, as amigas influenciam sobremaneira a construção da personalidade do sujeito. Citando Harris (1999), Batista e Enumo apontam que a socialização das crianças com outras de faixa etária semelhante contribui para educar seus comportamentos junto ao grupo, ou seja, permite que ela apreenda os comportamentos necessários para atender as normas de seu conjunto de companheiros.

De acordo com Bee (1996), é aproximadamente aos três ou quatro anos que as crianças mostram preferências quanto aos companheiros na hora das brincadeiras. Elas se mostram dispostas a cooperar e a coordenar. É neste período que as amigas se tornam mais claras e estáveis e são baseadas simplesmente na proximidade e nos interesses lúdicos compartilhados. Este aspecto é enfatizado também por Mussen e colaboradores (2001, p.384) que afirmam que “[...] é a brincadeira que reúne as crianças e fornece um ambiente propício para a formação e manutenção de relações sociais incluindo as amigas”.

Considera-se, portanto, que a escola, em especial, na Educação Infantil, torna-se o lugar

onde estas relações se estabelecerão de modo mais intenso, já que as crianças descobrirão seus companheiros para as atividades, aprendendo a se reunir por afinidade e reconhecendo as características e as diferenças de cada indivíduo. Ainda, muitas vezes, as amizades estabelecidas nesta fase serão aquelas consideradas mais puras, permeadas apenas por interesses lúdicos.

Del Prette e Del Prette (2005) apontam inúmeras pesquisas que afirmam a necessidade da criança em fazer amizades. Eles autores afirmam que as pessoas que não conseguem iniciar ou manter estas amizades acabam desenvolvendo episódios de depressão e estresse, baixa auto-estima e problemas orgânicos oriundos de causas psicológicas. Nesse sentido, consideram que a habilidade de fazer amizade é essencial, já que além de outros aspectos, auxilia as crianças a desenvolverem expressividade emocional, competência social, assertividade, cooperação, empatia, dentre outros aspectos.

Ainda conforme estes autores, entre as funções da amizade estão as aprendizagens, o auto-conhecimento, a reciprocidade, o enfrentamento de situações estressantes, a resolução de problemas.

É no aprendizado dos comportamentos sociais nos grupos que a criança aprende aspectos que favorecerão, além do desenvolvimento social, o pleno desenvolvimento individual. De acordo com Wallon (1975), os grupos são baseados na reunião de sujeitos que se relacionam e estabelecem entre si os papéis de cada um ou os seus lugares dentro do conjunto, sendo considerados uma das formas de iniciação à prática social. A capacidade de se colocar mentalmente na posição de outra pessoa é característica singular da evolução da habilidade de socialização da criança (MUSSEN et al, 2001).

Conforme Wallon (1975), a criança dá importância ao grupo de acordo com as tarefas que este mesmo grupo pode realizar, dos jogos em que ela poderá participar com seus pares e das competições que podem surgir com outros grupos. Desse modo, consegue conceber ao conjunto de amigos, uma visão ideal. A partir daí, passa a estabelecer relações recíprocas com o grupo, podendo querer ou não participar de um grupo e, ao mesmo tempo, este pode aceitar a criança ou não a acolher.

Nesse sentido, a amizade e, por conseguinte, a organização grupal (bases da interação social) estão diretamente relacionadas com a aceitação e a rejeição que ocorrem, obrigatoriamente, em cada grupo. Batista e Enumo (2004) apontam a rejeição como fator preponderante na ocorrência de comportamentos de agressividade, violência e indiferença. Afirmam que os estudantes rejeitados, geralmente, apresentam estes comportamentos quando se relacionam com aqueles socialmente aceitos. Um dos fatores que determinam, de acordo com Mussen et al (2001), a aceitação e a rejeição de crianças nos grupos é a cultura a qual pertencem, a aparência física e, especialmente, a aquisição de habilidades sociais.

Em alguns casos, as crianças que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial acabam sofrendo rejeição, já que não se enquadram nos padrões de normalidade impostos pelo meio social. Esta rejeição pode ocorrer de diversas formas, estando presente nas situações mais sutis.

As especificidades do Brincar

Um dos aspectos bastante relevantes que ocorre durante a interação social e que, na maioria das vezes, está em sua base, é o Brincar ou a Brincadeira, que fazem parte, em geral, do universo infantil e compõem uma das formas pelas quais se realiza o aprendizado da criança. Neste sentido, o brincar, segundo Vygotsky (1998), não é identificado somente como uma atividade prazerosa, mas contém muitas outras especificidades. A brincadeira preenche as necessidades da criança, já que a motiva para a ação, permitindo que avance em seus estágios de desenvolvimento.

Vygotsky (1998) afirma, ainda, que o interesse pela brincadeira muda conforme a idade do sujeito. As crianças muito pequenas buscam, através do brinquedo, satisfazer seus desejos mais urgentes. Já na idade pré-escolar, alguns desejos não podem mais ser realizados de forma imediata, levando a criança a procurar por sua satisfação de modo mais simbólico, sendo que a intensificação do uso deste simbolismo se efetiva nas idades mais avançadas da infância. Deste modo, a imaginação ganha papel fundamental quando se leva em conta o brincar, pois é ela que dá sentido ao brinquedo e à brincadeira de maneira geral.

De acordo com este teórico, o brinquedo possibilita que a criança desenvolva a aprendizagem numa esfera cognitiva, variando conforme as emoções, as motivações e as tendências internas. Segundo ele, “os objetos têm uma força tal motivadora inerente, no que diz respeito às ações de uma criança muito pequena, [que] determinam tão extensivamente o comportamento da criança [...]”.

Observa-se, por sua vez, que o brinquedo, muitas vezes, direciona alguns comportamentos infantis, podendo ser utilizado como instrumento motivador, quando se deseja obter determinada resposta da criança.

Kishimoto (1997) considera que o brinquedo assume uma relação de intimidade com a criança, além de possibilitar a vivência de um mundo imaginário. E, mais interessante ainda, a autora afirma que não é somente na infância que o indivíduo faz uso do brinquedo: os adultos ao criá-lo, mantêm íntima relação com ele, beneficiando-se, também, de seu aspecto lúdico.

Assim, o brinquedo educativo, as brincadeiras tradicionais infantis, as de faz-de-conta, as de construção, dentre outras, compõem o cenário das diferentes espécies de brincar. Kishimoto (1997) aponta que os brinquedos educativos funcionam como recurso de ensino, desenvolvendo o

aprendizado de forma prazerosa, materializando-o. As brincadeiras tradicionais permitem que o sujeito tenha conhecimento de sua cultura, que a incorpore e a desenvolva no seu imaginário. Quanto às brincadeiras de faz-de-conta, sua característica essencial é o simbolismo e o uso da representação de papéis sociais. Já as brincadeiras de construção ajudam a criança a desenvolver suas experiências sensoriais, além de estimular sua criatividade e demais habilidades. Conforme a autora, em todas estas formas de brincar, há a possibilidade de desenvolvimento afetivo, intelectual, social, assim como é através da brincadeira que o indivíduo estimula a linguagem e a imaginação.

Vale ressaltar que, partindo da perspectiva do humano como um ser social, histórico e cultural, não se pode deixar de enfatizar a cultura como um aspecto fundamental que orientará as formas de interação social e, conseqüentemente, as de brincar. Pontecorvo (2005), com base na concepção vygotskyana, revela que os instrumentos da cultura indicam os caminhos que seguem a interação do indivíduo. A cultura tem a função de mediar o desenvolvimento das interações sociais entre as pessoas, sendo que com as crianças isto ganha importância vital, já que elas levam para as suas formas de interação o que aprenderam na socialização, nas relações entre os sujeitos.

Assim, as interações sociais por meio das brincadeiras permitem o avanço no desenvolvimento infantil de forma satisfatória, tanto a nível cognitivo, quanto a nível social e emocional, sendo os companheiros fundamentais para este processo. Desta forma, a criança com necessidades educacionais especiais se beneficiaria de modo pleno desta situação, especialmente quando incluída nas escolas regulares, uma vez que, por meio do contato com as demais crianças, em especial através do brinquedo e do brincar, que são instrumentos ricos para o desenvolvimento, estaria sendo favorecido, de modo mais criativo e lúdico, seu progresso.

A inclusão da pessoa com deficiência mental

As deficiências, em geral, são, para aqueles que as possuem, causa de intenso sofrimento emocional, de dificuldades a nível social, educacional, funcional e, além disso, levam as demais pessoas a expressar reprovação, a excluir, ou até mesmo, a apresentar sentimentos de piedade e superproteção ou de agressividade e hostilidade.

A sociedade, por ser extremamente seletiva, por exigir dos sujeitos sempre o melhor deles, pela própria competitividade e padronização do indivíduo ideal, acaba por estimular esta discriminação que leva as pessoas com deficiência a se sentirem incapazes, com baixa auto-estima, sentimentos de desânimo, enfim, desmotivadas para buscar seu desenvolvimento de maneira mais eficaz.

No decorrer da história, as sociedades sempre apresentaram problemas em lidar com o diferente, especialmente em se tratando da pessoa com deficiência. Isto é comprovado pelo fato de

que em décadas anteriores, as pessoas que nasciam com qualquer deficiência ou apresentava algum déficit em sua saúde mental, e até mesmo aquelas que não sofriam de problemas psíquicos, mas que eram acometidas por alguma doença grave, acabavam sendo isoladas do resto da população em locais insalubres, como os sanatórios, ou viviam nas ruas em situação de mendicância, ou, ainda, eram excluídas pelos próprios familiares em suas próprias casas, onde, muitas vezes, existiam quartos construídos especialmente para este fim, situações estas que, em muitos casos, privavam o indivíduo de condições mínimas de sobrevivência.

Assim, os registros históricos revelam que desde o início da era cristã até a idade moderna, a discriminação e a exclusão faziam parte do contexto em que viviam as pessoas com deficiência. No início da era cristã, entre os romanos, as crianças “mal constituídas” eram mortas afogadas com o objetivo de separá-las das “sadias” que não deveriam ser expostas a elas para não serem corrompidas.

Na Grécia Antiga, por conta do culto ao belo, as crianças deficientes eram sacrificadas ou escondidas, para não serem reveladas e não demonstrarem a fragilidade, a diferença. Na Idade Média, acreditava-se que as deficiências eram resultantes de possessões demoníacas, e que as pessoas com tais deficiências deveriam ser tratadas como representantes do mal o que implicava, em muitos casos, em tortura e morte. Isso se tornou comum durante a Inquisição e a Reforma Protestante. Bianchetti (1998) revela, igualmente, que, em certos contextos, a sociedade passou a considerar que seria por meio das pessoas com deficiência e, ainda, dos demais sujeitos que viviam em situação de flagelo, que os cristãos poderiam exercer sua caridade, sua fé. Nesta perspectiva, as pessoas com deficiência passaram a ser consideradas filhas de Deus e auxiliá-las passou a ser visto como forma de purificar os pecados.

Conforme Botelho (1991 apud BIANCHETTI, 1998), no final da Idade Média, foram criadas as Santas Casas de Misericórdia, instituições voltadas para o atendimento às pessoas com deficiência. Essas instituições pretendiam curar os doentes, dar abrigo às pessoas que viviam em situação de mendicância, às pessoas com transtornos mentais, dentre outras. Neste sentido, os cristãos poderiam cuidar destes sujeitos, alimentá-los, curá-los das enfermidades e, ainda, garantir sua própria “salvação”.

A evolução da medicina, da mesma forma, trouxe a perspectiva de isolamento dos doentes para a sua cura, sendo a deficiência considerada como doença de tipo incurável estabeleceu-se, a partir de então, as primeiras práticas de “hospitalização”, surgindo, daí, o Paradigma da Institucionalização (ARANHA, 2004).

Com o advento do Capitalismo, as deficiências passaram a ser vistas como disfuncionalidade, diferentemente da Idade Média, em que a deficiência era como uma manifestação do pecado e/ou instrumento de salvação dos cristãos. Neste sentido, durante a

ascensão do capitalismo, o ser humano passou a ser considerado como uma máquina, que deveria estar em perfeito funcionamento e expressar sua máxima produtividade. O corpo passou a ter bastante importância neste contexto e, por sua vez, as pessoas com deficiência eram tidas como incapazes, completamente dependentes, *deficientes* na própria acepção da palavra.

Zoboli e Barreto (2006 apud RECHINELI; PORTO; MOREIRA, 2008) afirmam que o sujeito com qualquer tipo de deficiência estava em situação de desvantagem em relação àqueles considerados “normais”, já que seu corpo não correspondia aos padrões de eficiência e produtividade pretendidos pelo capitalismo. Assim, continuaram sendo marginalizados e isolados dos acontecimentos sociais.

A educação não era destinada a estas pessoas, pois se acreditava que não possuíam capacidade de aprender, devendo ser segregadas devido à crença de que representavam perigo à sociedade. Pouco a pouco, com o surgimento da burguesia, segundo Bianchetti (1998), houve a divulgação dos ideais iluministas: “liberdade, igualdade e fraternidade”, passando a se considerar que todos os indivíduos possuíam direitos e deveres iguais, incluindo as pessoas marginalizadas.

Este fato não se deu de forma simples e automática, e sim, após muitas lutas. Igualmente, através do crescimento no número de pesquisas no século XX, especialmente, no período entre as duas Grandes Guerras Mundiais, houve uma maior preocupação com a educação destinada aos indivíduos com necessidades educacionais específicas. Deste modo, começaram a olhar para estes sujeitos, mas ainda de maneira insipiente.

Mais exatamente, foi só a partir da década de 40 do século XX que a institucionalização das pessoas com deficiência foi se extinguindo e dando lugar aos serviços de Reabilitação Profissional e Educacional. Com a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), como consequência das Grandes Guerras Mundiais, novos rumos foram tomados em relação ao atendimento a estas pessoas.

A Educação Especial, então, surgiu como uma forma de dar acesso às pessoas com necessidades educacionais específicas dentro do sistema de ensino, de forma paralela ao ensino regular, porém se realizou sob o prisma da concepção médica, que considera o defeito da própria criança como causador de suas dificuldades. Vale ressaltar que apesar de apresentar o ponto de vista médico ou de reabilitação, não buscando o desenvolvimento social do aluno, a Escola Especial foi fundamental para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, pois proporcionou estudos acerca dos tipos de aprendizagens, das estratégias de ensino dedicadas a estas pessoas, permitindo, de certo modo, acesso à sociedade, porém, ainda muito restrito .

Jean Itard acompanhando o caso do menino Vitor, que ficou conhecido como o “Selvagem de Aveyron”, deu um grande passo dentro da perspectiva do Ensino Especial, já que possibilitou o tratamento a este jovem, revolucionando as medidas educacionais especiais até então realizadas.

Assim, conforme Bianchetti (1998), as ações de Itard são consideradas conquistas no trabalho com as pessoas com deficiência, sendo que alguns aspectos se destacaram, tais como: “a possibilidade e a necessidade da ação preventiva; a educabilidade dos indivíduos que, dadas as suas diferenças, não se enquadram nos padrões considerados normais; a integração desses indivíduos como meio e fim.” (p. 46).

A Educação destinada a estas criança possibilitou alguns avanços, no entanto, não foi o bastante. Continuaram sendo segregadas, já que as instituições eram reservadas somente a estas pessoas, o que causou estigmatização do local, ou seja, da Escola Especial, vista assim nos dias atuais. Além disso, o nível de ensino sempre foi considerado abaixo da média, pois se acreditou que estes indivíduos, por possuírem um determinado grau de comprometimento, causado pela deficiência, obrigatoriamente, possuiriam déficits intelectuais acentuados, muitas vezes considerados mais elevados do que seriam na realidade.

Atualmente inúmeras discussões estão sendo realizadas, o que vem mudando algumas concepções existentes acerca das deficiências, em especial da deficiência mental. Muitas concepções identificam o sujeito por meio do modelo pedagógico ou educacional, centrado no indivíduo, nas suas possibilidades, nas possíveis estratégias educacionais, visando a integração pessoal e interpessoal, focando, de certo modo, nas dificuldades de aprendizagem e de comportamento, a fim de encontrar estratégias que possibilitem a estes sujeitos se desenvolverem de modo mais satisfatório (SANTOS, 2004).

Deste modo, a deficiência mental, abordada no ensino especial, possui diversas definições que são influenciadas de acordo com o ambiente em que foram concebidas. Dentre estas definições está a do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM-IV) que afirma que, para uma pessoa ter uma deficiência mental é preciso que apresente um déficit em seu funcionamento intelectual, juntamente com limitações adaptativas em pelo menos duas das áreas de habilidades a seguir: “comunicação, auto-cuidados, vida doméstica, habilidades sociais, relacionamento interpessoal, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança” (KAPPLAN; SADOCK, 1998, p.242).

Existe ainda a definição proposta pela Organização Mundial de Saúde - OMS para deficiência mental, que considera que os aspectos inerentes à deficiência influenciam na vida do indivíduo, de sua família e na sociedade na qual este vive, conseqüências de um déficit biológico que podem provocar inadaptação a nível funcional, fazendo com que o individuo não apresente um desempenho que corresponda à sua idade, sexo e meio social e, conseqüentemente, não apresente um comportamento adaptativo esperado, e com isso sofra com a exclusão por parte de seu ambiente social (ASSUNPÇÃO JÚNIOR, 1995).

Observa-se que estas concepções acerca da deficiência mental estão permeadas pela visão

médica, que enfatiza a patologia, o defeito, reduzindo o sujeito à sua deficiência, sendo este tratado, ou seja, moldado conforme as normas da sociedade. As classificações geralmente são um resultado dessa concepção que delimita os espaços que a pessoa com necessidades educacionais especiais pode percorrer, dependendo da capacidade que apresenta.

Há, contudo, concepções que tomam por base os aspectos sociais e históricos, enfocando a deficiência sob um prisma mais coerente com o que realmente ocorre com a pessoa que apresenta algum déficit, possibilitando, assim, uma mudança na forma de ver, relacionar e trabalhar com a deficiência mental.

Anache e Mitjans Martínez (2007) apontam que o rótulo, bem como todas as implicações que o acompanham, deve ser superado no relacionamento com a pessoa com deficiência, e que a estreita visão classificatória deve ser extinta, pois prega a homogeneização dos alunos nas escolas. Estas autoras afirmam ainda que o sistema educacional e as condições de vida oferecidas às camadas mais populares, muitas vezes, promovem a deficiência do sujeito, já que não lhes permitem condições de desenvolvimento pleno.

A deficiência mental é considerada por Vygotsky (1997) em função do que ele denomina defeitos primário e secundário. Segundo ele, o defeito primário tem como desencadeante os aspectos biológicos, e o defeito secundário, as causas sociais, ou seja, é construído na relação social da criança e seu meio.

Observa-se, desta forma, que as causas sociais, o ambiente, o modo com o sujeito se relaciona com seu meio podem e, na maioria das vezes o fazem, provocar a deficiência, pois a criança por não ser estimulada no seu desenvolvimento, pode ser prejudicada e, assim, sendo rotulada como pessoa com deficiência mental.

Vale ressaltar, ainda, que o conceito de deficiência varia de acordo com a cultura na qual a criança está inserida. Segundo David Rodrigues (2005, p.50), “ser ou não ser deficiente mental depende do lugar em que se está e dos critérios que são usados para classificar, mais do que das capacidades evidenciadas pelo indivíduo”. Assim, o autor revela que é difícil diferenciar uma pessoa com deficiência mental que possui um alto funcionamento, de outra que não possui a deficiência, mas que apresenta baixo funcionamento intelectual.

Diferente desta visão, a deficiência mental no Brasil é definida na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1997), com base no conceito de deficiência mental da Associação Americana de Deficiência Mental – AAMD, como sendo:

[...] ao funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e

comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho. (p. 15).

Assim, de acordo com esta fonte, os fatores que podem ocasionar a deficiência mental consistem em 04 (quatro), sendo interativos e cumulativos. Dentre eles estão os biomédicos, como os problemas metabólicos, as síndromes genéticas e anomalias cromossômicas, síndromes endocrinológicas, morfológicas, neurológicas, doenças infecciosas, intoxicação, traumatismos crânio-encefálicos, tumores, transtornos mentais. Os fatores sociais se referem à extrema privação ambiental, estresse, situações de violência e, ainda, a ausência de interação social e familiar. Os fatores comportamentais envolvem aspectos emocionais, maus tratos sofridos, negligência e/ou abuso. E, por fim, os fatores educacionais estão relacionados ao fato da criança não ter sido atendida pela rede educacional, seja ela formal ou mais específica (BRASIL, 1997).

Voltando à perspectiva vygotskyana (VYGOTSKY, 1997), a criança com deficiência mental, assim como aquela que possui outros tipos de comprometimento, sofre a mesma influência que a criança “normal” das leis que regem desenvolvimento. Ou seja, as crianças de modo geral têm seu desenvolvimento influenciado pelas mesmas leis, entretanto, estas leis se efetivam de maneiras diferentes. Assim, o modo como se dará o progresso da criança com necessidade educacional especial dependerá do ambiente social em que esteja inserida, bem como do significado que é dado à deficiência em si. Um ambiente pode ser, portanto, estimulador ou limitador das possibilidades de avanço da criança, sendo o tipo de educação recebida um fator determinante do futuro do sujeito.

O conceito de compensação é outro aspecto fundamental para o desenvolvimento da criança, de acordo com Vygotsky (1997), pois irá permitir que ela compense sua deficiência por meio da estimulação de um determinado órgão ou função, gerando sua “eficiência”, ou uma habilidade especial. O meio social em que esta criança está presente é, desta forma, essencial para que ocorra a compensação, já que será responsável pela evolução do indivíduo de maneira geral.

Com base nestas considerações, Vygotsky (1997) aponta que é preciso compreender a criança a partir de sua relação com o ambiente e não levar em conta somente o caráter biológico da deficiência. É necessário focalizar a atenção nas potencialidades que a criança com deficiência possui, e não, nas suas limitações. O desenvolvimento do sujeito deve abranger a convivência grupal, e deve ser visto em termos qualitativos.

A criança, de modo geral, desenvolve-se por meio dos aspectos biológicos e das relações sociais. Assim, os aspectos biológicos são considerados funções elementares e, as interações sociais, funções secundárias. A partir deste ponto de vista, vale destacar que, nas crianças com deficiência, as funções secundárias são provenientes do efeito da própria deficiência. Em outras palavras, cabe ao professor ou ao educador preocupar-se com as conseqüências da deficiência e não com a deficiência propriamente dita. Deve-se dar atenção aos aspectos positivos que estas crianças

apresentam, não evidenciando suas falhas, suas dificuldades (VYGOTSKY, 1997).

A partir desta perspectiva histórico-cultural, esse autor acentua que a Educação Especial apesar de suas conquistas muitas vezes acaba por isolar o sujeito com deficiência, já que limita o aluno a poucos contatos sociais, fundamentais para seu desenvolvimento, segregando-o em um mundo fechado, sem maiores expectativas. O autor pondera que por acomodar e adaptar a escola para o aluno, a educação especial limita suas possibilidades de progresso. A criança só aprende a se relacionar com aquelas que possuem deficiências semelhantes à sua, não desenvolvendo outras formas de comunicação e aprendizagem.

O teórico ainda destaca o fato de que o ensino especial não deve ser extinto, mas integrado ao ensino regular, a fim de possibilitar novas chances de aprendizado ao aluno, levando-o a superar suas dificuldades, através de diferentes atividades que tenham importância para o sujeito, inclusive o brincar.

Considerações Finais

A partir desta aproximação teórica ao estudo que está em andamento, destaca-se que a importância do brincar para a educação das crianças caracterizadas como “normais” é a mesma para a criança com déficit intelectual.

Quanto mais oportunidades a criança com deficiência mental tiver para interagir, especialmente através do brincar, com diferentes tipos de sujeitos, maiores as possibilidades de seu desenvolvimento se realizar de modo mais completo. Interagir com crianças sem deficiência, portanto, é fundamental para o seu processo de aprendizagem, já que a levará a conhecer variadas formas de cultura, de comportamentos, de interação. Assim, a escola inclusiva deve ter como objetivo proporcionar à esta criança a oportunidade de se desenvolver plenamente.

Referencial Bibliográfico

ANACHE, A. A.; MARTÍNEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. IN: JESUS, D. M; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs.) **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC , 2007.

ARANHA, M. S. F. Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica. Ministério da Educação. Brasília, v.3, p. 1-30, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 nov. 2008.

ASSUMPCÃO JÚNIOR, F. B. Deficiência mental. In: LOUZÃ NETO, T. MOTTA, WANG; H. ELKINS (Orgs). *Psiquiatria básica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F.. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BIANCHETTI, L. Aspectos Históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. IN: BIANCHETTI, L; FREIRE, I. M (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença**: Interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência Mental**. Séries atualidades pedagógicas. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais**: terapia e educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DORIN, L. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Ed. Do Brasil, 1982.

KAPLAN, H. I. & SADOCK, B. J. **Manual de psiquiatria clínica**. Artmed: Porto Alegre, 1998

KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a Educação Infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

MUSSEN, P. H.; CONGER, J. J.; KAGAN, J.; HUSTON, A. C. **Desenvolvimento e personalidade da criança**. São Paulo: Harbra, 2001.

PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Trad. Cláudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RECHINELI, A; PORTO, E. T. R; MOREIRA, W. W; Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 14, n. 2, maio/ago.2008.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade. IN: FREITAS, S; RODRIGUES, D; KREBS, R. (Orgs.). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Ed.UFMS, 2005.

SANTOS, M. G. S. **Educação Especial**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, L. S.. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas. Fundamentos da Defectologia**. Madri: Visor, 1997.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.