

---

## DEFICIÊNCIA MENTAL:

---

## APRENDIZAGEM

---

## E DESENVOLVIMENTO

---

---

---

LORENA RESENDE CARVALHO

*Resumo: a despeito de sua característica limitação do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, a pessoa com deficiência mental pode aprender e, portanto, desenvolver-se. Segundo pressupostos vygotskyanos, uma nova prática pedagógica pode impulsionar o desenvolvimento psíquico dos alunos com déficit intelectual. Como o desenvolvimento cognitivo e lingüístico são fenômenos interligados, cabe ao fonoaudiólogo uma importante contribuição no contexto da educação inclusiva.*

*Palavras-chave: deficiência mental, ensino-aprendizagem, desenvolvimento cognitivo*

*Não há dúvida de que Vygotsky, [...] tinha consciência [...], de que, para crianças ‘defeituosas’, as tentativas de compensação de um defeito poderiam levar ao fracasso, mas enfatizava que a possibilidade de supercompensação em si mostrava ‘como um farol’ a rota educacional que os esforços deveriam seguir. (Veer & Valsiner)*

**E**sta abordagem, inspirada em pressupostos vygotskyanos, parte do seguinte princípio: as pessoas não se desenvolvem primeiro para só então se submeterem a

um processo de ensino-aprendizagem sistematizado ou formalizado, nem se desenvolvem e aprendem concomitantemente. O que ocorre de fato é que a aprendizagem, ou pelo menos a boa aprendizagem, resulta em desenvolvimento psíquico. Isso implica numa análise mais pormenorizada sobre os conceitos científicos e cotidianos (ou espontâneos), a relação entre o aspecto biológico e o aspecto social do desenvolvimento humano e sobre a formação dos Processos Psíquicos Superiores (PPS). Contudo, de forma mais específica, o que parece servir de ponto de partida para essa discussão é a idéia de que o desenvolvimento de uma criança não é naturalmente determinado, mas decorre de suas interações com o meio social, na medida em que é a partir das inter-relações com o outro que o indivíduo internaliza conhecimentos, trazendo para dentro de si os valores e conceitos vivenciados fora de si e constituindo-se, disso, como uma unidade histórico-cultural inserida num universo social representado por um todo indiviso – que, vale dizer, é resultado da própria ação do homem sobre o mundo.... É dessa forma, pois, que o indivíduo se desenvolve ou se transforma, e à medida que isso ocorre transforma também o lugar social onde vive.

Se o aspecto biológico do desenvolvimento não exerce uma influência decisiva sobre a vida dos sujeitos e, portanto, se determinadas características físicas, mentais e sensoriais presentes em uma criança ao seu nascimento não determinam seu desenvolvimento ulterior, o que se pode pensar de crianças que nascem ou adquirem nos seus primeiros anos de vida uma limitação nas áreas de desenvolvimento acima?

O texto que segue procura mostrar o que há de implícito e explícito no interior dessa questão, merecendo destacar inicialmente algumas noções específicas a respeito do desenvolvimento humano.

Assim, o entendimento a respeito do fator biológico não deve se resumir à ação daquilo que é inato, isto é, aquilo que está presente desde o nascimento, pois, na verdade, mesmo as funções inatas não estão livres de estímulos sensoriais e de experiências que se iniciam pré-natalmente (BLOONE *et al.*, 1993). Por exemplo, um bebê, mesmo recém-nascido, já é capaz de distinguir a voz de sua mãe em preferência à voz de outra mulher. Todavia isso só é possível porque, na 20ª semana de vida intra-uterina, a cóclea

(estrutura do ouvido interno) já funciona normalmente, permitindo que alguns estímulos auditivos, como padrões prosódicos e determinados contrastes de sons sejam audíveis no ventre (NORTHERN; DOWNS, 1989). Os bebês, portanto, já nascem com algum conhecimento relativo às características acústicas de sua comunidade lingüística (BLOONE *et al.*, 1993).

Tal fato leva à conclusão de que a função auditiva que nasce pronta tem o seu desenvolvimento, de alguma maneira, fundamentado na experiência. O que quer dizer que mesmo assumindo a idéia de que o fator biológico tenha, de fato, um valor primário sobre o desenvolvimento humano, algumas funções aprioristas são resultantes de algum tipo de estimulação proveniente do meio social. Contudo, conforme já se adiantou, a questão não se faz tão simplista! Alguns teóricos que adotam pressupostos da Teoria Histórico-Cultural explicitam uma visão mais ampla baseada em estudos sobre a importância das experiências sociais na formação do ser humano. Vygotsky (1998), por exemplo, afirma que as concepções inatistas se baseiam na idéia de que a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual. Obviamente, para Vygotsky *et al.* (2001, p. 111), o aspecto biológico tenha o seu valor; ele próprio afirma:

*não é necessário, absolutamente, proceder a provas para demonstrar que só em determinada idade pode-se começar a ensinar a gramática, que só em determinada idade o aluno é capaz de aprender álgebra [...]. Existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial.*

Luria, em seu estudo sobre o desenvolvimento infantil, também referiu que uma criança só começa a seguir com os olhos um objeto que se move por volta da quarta ou quinta semana de vida. E conclui que até três ou quatro meses a criança não percebe o mundo exterior sob qualquer forma distinta (VYGOTSKY *et al.*, 2001). Contudo, tendo por base seu amplo estudo sobre a relação entre o aprendizado (escolar) e o desenvolvimento mental da criança, Vygotsky evidencia que a prevalência do aspecto biológico sobre o desenvolvimento se dá apenas no início da vida da criança; tão logo as interações entre a criança e o meio social se iniciem, tal prevalência é transferida para o aspecto social. O processo

ocorre de tal forma porque os adultos com os quais a criança interage têm o papel de trazer à criança, de maneira informal e assistemática, as habilidades e os conceitos socialmente construídos.

## FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DOS PROCESSOS PSÍQUICOS SUPERIORES

A fim de se compreender o sentido que Vygotsky dá ao papel do aspecto biológico sobre o desenvolvimento humano e a sua relação com questões referentes aos processos de aprendizagem é necessário partir de uma análise sobre a formação e constituição dos Processos Psicológicos Superiores (PPS), os quais, como considera Baquero (1996), referem-se à formulação central da Teoria Histórico-Cultural.

Com efeito, Vygotsky esclarece que, no início da vida do homem, quando ainda bebê, sua atividade psicológica apresenta-se bastante elementar e manifesta-se com base em comportamentos marcados por necessidades biológicas, orientados pela impressão imediata e transmitidos hereditariamente: trata-se de comportamentos ligados à linha de desenvolvimento natural da espécie humana. Como salienta Baquero (1996), tais comportamentos são relacionados com formas elementares de memorização, atividade senso-perceptiva, motivação etc., que, em princípio, se efetuam sem a utilização de instrumentos e signos, já que nesse período as funções psíquicas da criança se dão de forma involuntária e não intencional. Para se ter uma idéia acerca dessa intencionalidade, dessa consciência ou dessa volição, pode-se lançar mão de uma observação feita por Vygotsky (1998, p. 68) em sua obra *A formação social da mente*: “Na forma elementar alguma coisa é lembrada; na forma superior os seres humanos lembram alguma coisa”. O primeiro caso corresponde então a uma ação involuntária; o segundo, por outro lado, já exige certo grau de consciência e de volição.

À luz das análises vygotskianas, é possível entender ainda que a linha de desenvolvimento natural concerne aos processos de maturação e crescimento, particularmente no que diz respeito ao córtex cerebral. O cérebro é, para Vygotsky, a base biológica do funcionamento psicológico. A idéia, implicitamente colocada,

é a de que na medida em que a estrutura cortical se desenvolve, oferece condições orgânicas para que as funções superiores possam se desenvolver. No entanto não está evidente em nenhum momento que o cérebro deve desenvolver-se *a priori*, oportunizando assim conquistas psíquicas posteriores. Na realidade, ao mesmo tempo em que o funcionamento cerebral é uma condição básica para o desenvolvimento, o processo não ocorre senão com base nas interações com o meio físico e social. O teórico deixa claro, ainda, que a plasticidade cerebral é algo real e que, portanto, o cérebro pode servir a outras funções no curso de seu desenvolvimento.

Assim, considera-se que os processos de maturação orgânica são importantes, mas não são absolutamente suficientes e nem mesmo se transformam assumindo a forma dos processos psicológicos superiores. Ambos os processos, elementares e superiores, correspondem a duas linhas diferentes de desenvolvimento, as quais, no campo da ontogênese, se relacionam, respectivamente, uma com o aspecto natural e biológico e a outra com o aspecto sociocultural. No entanto, apesar dessa distinção, se complementam, já que o desenvolvimento cultural se acha sobreposto aos processos de crescimento e maturação do organismo. Tanto é assim que Vygotsky (1998, p. 61) refere:

*A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico [...].*

O pensamento até aqui delineado conduz ao entendimento de que o comportamento global do homem só começa a adquirir características que se distinguem do comportamento dos animais no momento em que os fatores biológicos perdem sua hegemonia dando lugar ao governo dos fatores socioculturais. Estes, pelas interações e, particularmente, do processo de aprendizagem formal, são os responsáveis pela formação dos processos psíquicos superiores: formas psicológicas sofisticadas e complexas que caracterizam o homem e o diferenciam, definitivamente, das demais espécies animais (REGO, 1995).

De acordo com esse raciocínio, o que torna o homem ‘um homem’, o que o caracteriza, são os processos psicológicos superiores, não sendo esses biologicamente herdados, mas, como se viu, socialmente construídos. É importante, contudo, esclarecer que o aprendizado informal, aquele de certa forma responsável pela formação do conceito não científico ou espontâneo – o qual tem origem “[...] no confronto com uma situação concreta [...]” (VYGOTSKY, 1998, p.135), também leva ao desenvolvimento do psiquismo, mas as formas mais evoluídas de pensamento abstrato, capacidade de planejamento, de criação e de lidar com objetos de estudo descontextualizados, são especialmente desenvolvidas em um contexto de aprendizado formal (privilegiadamente o contexto escolar), responsável pela formação do conceito científico, pois “[...] envolve, desde o início, uma atitude ‘mediada’ em relação ao seu objeto” (VYGOTSKY, 1998, p.135). É importante, contudo, ter em mente que tais conceitos se desenvolvem na dependência dos conceitos espontâneos; isto é, é preciso que estes alcancem certo nível de desenvolvimento para que a criança internalize um conceito científico correlacionado.

A diferença dos dois tipos de conceitos e seu papel sobre o desenvolvimento psíquico fica bem clara em uma análise de Rogoff (1993, p. 75-6), que diz:

*[...] As pessoas escolarizadas têm uma maior habilidade para lembrar voluntariamente unidades de informação sem conexão, e também mais inclinadas que os indivíduos não escolarizados a utilizar espontaneamente estratégias para organizar os elementos independentes que haverão de recordar. [...] Os sujeitos não escolarizados mostram uma certa preferência por obter conclusões sobre a base da experiência e não a partir da informação contida no problema [...].*

É correto dizer que isso acontece por que a aprendizagem escolar, relacionada com objetos de estudo científicos, não define apenas a interiorização de conteúdos de ensino, mas também implica em um domínio gradativo de instrumentos de mediação cada vez mais descontextualizados. Por isso mesmo as práticas de ensino reguladas têm a função de possibilitar a constituição das

formas mais avançadas dos processos psicológicos superiores, cujo desenvolvimento, segundo Baquero (1998), parece depender da participação do sujeito em atividades sociais específicas reguladas por dispositivos culturais que se proponham mais ou menos deliberadamente a promover desenvolvimentos subjetivos também específicos.

### A Prevalência do Fator Social no Caso do Desenvolvimento Psíquico de Alunos com Deficiência Mental

Como se constatou, o processo ensino-aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que nada mais são que os processos mentais superiores. Tais processos aparecem primeiramente em um plano social, coletivo, interpsicológico, que se traduz numa etapa em que a criança, ou o aluno, só realiza determinada tarefa em interação com uma pessoa que possui maior domínio. Com a atividade compartilhada (e mediada), o aluno vai se apropriando dos elementos direta e indiretamente relacionados com seu objeto de estudo. À medida que há essa apropriação, as funções mentais superiores passam a operar no plano interno como propriedades do pensamento. Tratam-se das funções intrapsicológicas. Nesse segundo plano, após a internalização, o aluno já consegue realizar a atividade autonomamente.

Em se tratando do aprendizado escolar, na abordagem específica sugerida pelo presente trabalho que se refere ao processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência mental, algumas questões merecem uma análise mais específica, como, por exemplo, um aluno com déficit mental pouco acentuado se desenvolveria satisfatoriamente em interação com alunos de um nível cognitivo similar ou mesmo aquém do seu? Os instrumentos mediadores proporcionados pela escola de ensino especializado seriam adequados e/ou suficientes para impulsionar o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores? Em outras palavras, atividades totalmente contextualizadas, que se baseiam somente na utilização de materiais concretos e visuais, são capazes de promover o desenvolvimento desses alunos? Soluções para tais questionamentos exigem antes algumas noções a respeito da deficiência mental.

## DEFICIÊNCIA MENTAL: HISTÓRICO E CONSIDERAÇÕES GERAIS

Ao final do século XIX (início XX), Alfred Binet (1857-1911), fundamentado cientificamente por concepções teóricas de sua época (teorias essencialmente empiristas), desenvolveu uma medida capaz de predizer quais crianças teriam sucesso e quais iriam fracassar nas séries primárias das escolas parisiensis. Tratava-se, na verdade, de um teste para aferir o nível de inteligência, denominado teste do Quociente Intelectual (QI). A medida consistia na aplicação de provas padronizadas com questões envolvendo conhecimentos matemáticos e/ou lingüísticos, cujo resultado era dado em termos de idade mental. Assim, resultados de QI apresentados entre 70 e 120 eram considerados normais; abaixo de 70 correspondiam aos casos de pessoas com deficiência mental, e valores superiores a 120 correspondiam aos casos de superdotação (altas habilidades).

Tais formulações de Binet foram, de certa forma, posteriormente superadas pela Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, contudo, sua contribuição foi inegável no que se refere à classificação das pessoas com deficiência mental, pois abriu caminho para a criação de serviços de atendimento a essas pessoas, que até então eram totalmente excluídas do meio social e até de seu meio familiar. Até essa época, as pessoas com esse tipo de deficiência eram todas consideradas profundamente comprometidas, sem possibilidades de interação e sem chances de aprendizado e desenvolvimento. A despeito de apresentarem, em alguns casos, potencialidades e certas habilidades, a limitação intelectual era incontestavelmente o aspecto priorizado.

No entanto, mais tarde, por volta dos anos 1960-1970, verifica-se um salto qualitativo da neurociência (área relativa aos estudos do cérebro), somado aos avanços da ciência cognitiva (estudos da mente). Nessa época, ‘cai por terra’ a noção de que o indivíduo se desenvolve apenas por meio de uma simples expressão de impulsos ou com base no condicionamento (atuação externa do meio sobre um organismo biológico). Com as teorias cognitivas em pauta, a idéia que emerge é a de que a própria pessoa é responsável pela construção do seu conhecimento através de suas interações com o meio.

Começa-se a crer que a despeito de uma possível limitação orgânica, o meio social pode exercer uma influência decisiva de forma a impulsionar o desenvolvimento do sujeito. No entanto ainda estava em vigor a idéia de que para se efetivar um aprendizado seria necessário um organismo maduro, pronto. Essa concepção coincide com o movimento da integração social, iniciada por volta da década de 1970, defendendo a inserção de pessoas com necessidades especiais em meios sociais comuns. Quanto à educação, tais pessoas, e mais especificamente aquelas com deficiência mental, ficavam no mesmo espaço, mas em ambientes separados. As salas especiais e escolas especiais tinham a meta de preparar esses alunos para o convívio comum.

Na década de 1980, iniciam-se novas discussões que resultam em 1994, mais precisamente, na Declaração de Salamanca, movimento que deflagrou a proposta da inclusão educacional, trazendo a idéia central de que a educação é direito de todos, independentemente das diferenças individuais, sejam elas sensoriais, físicas ou mentais. É por volta dessa época que Gardner (1995) apresenta uma visão pluralista da mente, que derruba o mito da inteligência única, mostrando que, na verdade, abrigamos um elenco diversificado de diferentes inteligências. Além disso, os estudos de Vygotsky são analisados, indicando soluções e respostas para muitas questões relativas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com algum tipo de deficiência. De fato, esse teórico formula alguns princípios – ZDP, princípio defeito-compensação e origem social do homem – que fundamentam a prática escolar desses alunos com base na concepção básica de que o desenvolvimento humano é resultado de sua interação com o meio social. Essas concepções teóricas fundamentam o movimento de inclusão e dão margens a um novo entendimento a respeito da definição e da classificação de pessoas com deficiência mental.

Com efeito, a deficiência mental passa a ser definida não mais por critérios exclusivamente médicos, mas também segundo parâmetros educacionais e sociais. Assim, de acordo com a Associação Americana de Retardo Mental (AAMS, 1992), deficiência mental

*[...] refere-se a um estado de funcionamento atípico no seio da comunidade, manifestando-se logo na infância, em que as*

*limitações do funcionamento intelectual (inteligência) coexistem com as limitações no comportamento adaptativo [...].*

É com base no nível de apoio que essas pessoas exigem que se desenvolveu a atual classificação, permitindo considerar que a pessoa apresenta uma deficiência mental de nível de apoio intermitente (que exige apoio apenas quando necessário), limitado (apoio em determinada área do desenvolvimento), moderado (apoio mais regular, muitas vezes diário, sem limitação temporal) ou difuso (apoio de elevada intensidade e constância) (APAE, 1999).

De modo geral as pessoas com essa deficiência têm alterações na área motora, socioeducacional, na área da comunicação e especialmente na área cognitiva, sendo esta manifestada por problemas relativos ao tempo de atenção e à memória (que tendem a ser reduzidos), dificuldades na resolução de problemas, na generalização do aprendizado e na abstração. Esses aspectos remetem a questão aos Processos Psíquicos Superiores (PPS). Se o aprendizado exige que se tenha capacidade de abstrair, generalizar, resolver problemas etc., como então os alunos com déficit mental serão capazes de internalizar conhecimentos negociados no contexto escolar? As análises vygotskianas mostram que é exatamente por meio da interação mediada com conteúdos acadêmicos complexos e abstratos que o aluno em questão, ao ser desafiado, poderá desenvolver-se cognitivamente. Não é possível, pois, esperar que o organismo primeiro amadureça e se desenvolva para a partir daí se iniciar o aprendizado formal; analisando-se assim, de fato se concluiria que o aluno com déficit mental jamais aprenderia porque jamais estaria pronto, levando-se em conta suas limitações intelectuais. Dessa forma, se o objetivo é que esses alunos se desenvolvam, seu aprendizado deve se adiantar ao seu desenvolvimento, conforme elucida Vygotsky (1998). Para o autor, os processos de desenvolvimento psíquico são impulsionados pelo aprendizado.

O Aspecto Social como Catalizador da Aprendizagem do Aluno com Deficiência Mental

D'Antino (1997, p. 42) afirma que 85% das pessoas com déficit intelectual dizem respeito aos que

*[...] desenvolvem habilidades sociais e de comunicação eficientes e funcionais, têm um prejuízo mínimo das vias sensorio-motoras e podem apresentar comportamentos similares às crianças de sua idade não portadoras de deficiência [...].*

Isso quer dizer que a maioria de alunos com tal tipo de deficiência são exatamente os que atualmente interagem com os professores e demais alunos das escolas inclusivas (nas salas comuns de escolas regulares). Essa observação é importante ao deixar claro que, em princípio, quando se fala nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento psíquico de alunos com deficiência mental no contexto das escolas regulares, não está se referindo aos alunos gravemente comprometidos, mas àqueles que exigem um apoio intermitente ou limitado.

Segundo o princípio defeito-compensação elaborado por Vygotsky (*apud* VEER; VALSINER, 2001), uma pessoa com algum tipo de deficiência pode encontrar novas rotas de desenvolvimento psíquico, dependendo do apoio que recebe do meio social em que se insere e da gravidade de seu déficit. Quer dizer, a criança que apresenta alguma limitação em seu desenvolvimento compensa o defeito, buscando novas alternativas por meio de uma reorganização das estruturas psíquicas que resulta, de modo geral, dos desafios sociais e da motivação da criança para respondê-los.

O que se tem verificado, no entanto, de acordo com Rabelo (2001, p. 27), é que “[...] o lugar que é reservado ao indivíduo com uma deficiência, leva-o em muitos casos, à impossibilidade total de compensar o defeito [...]”. Entende-se até que esse é o caso das escolas especiais, e os professores tendem a reduzir e simplificar os conteúdos e a trabalhar com objetos de estudo mais relacionados ao “aqui e agora”, isto é, concretos, visíveis, palpáveis... Como afirma o próprio Vygotsky (1998, p. 116), ao procederem dessa forma essas escolas

*[...] falham em ajudar as crianças retardadas a superarem as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprindo assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter.*

O processo ensino-aprendizagem de uma sala comum da escola regular pode, por outro lado, desenvolver habilidades intelectuais desses alunos, assim como pode contribuir para o crescimento de sua auto-estima e de sua adaptação socioafetiva (MANTOAN, 1997). O que deve estar claro, no entanto, é que o desenvolvimento psíquico dos alunos com déficit intelectual não se dá pelo treino 'mecânico' das habilidades da área diretamente afetada, mas por uma estruturação psíquica original e diferenciada. Tal estruturação, por sua vez, só ocorre em um contexto de aprendizagem mais desafiador que se baseia em atividades de aprendizagem compartilhadas, e que lança mão de estímulos diversos cujo nível de complexidade e abstração sejam suficientes para gerar interesse e motivação nos alunos. A heterogeneidade da sala de aula, enfim, deve ser vista como um fator positivo e até necessário para as interações de modo geral.

#### UMA PALAVRA SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL

Não resta dúvida de que a escola inclusiva não consiste exclusivamente na inserção de alunos com deficiência em seu meio comum. Na verdade, o processo exige que a escola se organize em termos estruturais e reflita sobre seus métodos de ensino, reestruturando-os se necessário. Sabe-se também que essas transformações não se dão sem ajuda. Os professores e a comunidade escolar de modo geral precisam, entre outros recursos, da contribuição específica de uma rede de apoio composta, no mínimo, por profissionais como o psicólogo, o assistente social e o fonoaudiólogo. O papel desse último profissional na área da educação tem se justificado e, portanto, se solidificado com base em sua prática diária no contexto da inclusão. No que se refere aos alunos com deficiência mental, a fonoaudiologia pode intervir de forma decisiva, visto que a principal alteração apresentada por esses alunos diz respeito à cognição, ao pensamento. Conforme se sabe, pensamento e linguagem são muito mais que aspectos relacionados, são processos interdependentes! Os conceitos são interiorizados, formando a linguagem interna. À medida que isso ocorre, o pensamento é estruturado e, ao mesmo tempo, é essa função cognitiva que permite ao indivíduo compreender, interpretar e

internalizar as informações que circulam em seu meio... Sendo a linguagem o principal objeto de estudo da fonoaudiologia, fica claro que o profissional dessa área pode estabelecer uma parceria com o professor, não apenas sugerindo estratégias – relativas às funções lingüísticas e cognitivas – específicas para os casos de alunos com deficiência mental, mas sobretudo ajudando o professor a fundamentar sua prática pedagógica no sociointeracionismo (considerando os preceitos vygotskyanos já mencionados).

Ao desenvolver tal trabalho conjunto, tanto o fonoaudiólogo como o educador não devem perder de vista que as pessoas com discapacidades mentais de nível de apoio intermitente ou limitado seguem o mesmo processo de construção de conhecimento que pessoas sem déficit mental. A distinção básica nesse caso é que alunos com deficiência mental aprendem e se desenvolvem de forma mais lenta. Portanto, o sucesso no processo de ensino-aprendizagem é uma conseqüência de uma prática de sala de aula em que o professor:

- facilita e estimula o aluno a conhecer, partindo sempre de sua competência e respeitando suas produções;
- aproxima o ambiente da sala de aula à realidade cultural dos alunos;
- media a construção do conhecimento construído pelo aluno; e
- permite a interação entre os alunos da sala.

Finalmente, não é difícil constatar que o desenvolvimento de uma prática norteada por parâmetros sociointeracionistas tanto será benéfica aos alunos com necessidades especiais como também o será a toda a diversidade. Conscientes disso, os professores, não sem ajuda, poderão promover a aquisição dos conhecimentos acadêmicos propostos pelo currículo e também o desenvolvimento psíquico de todo o alunado.

## Referências

APAE. et al. *Deficiência mental: uma nova classificação*. São Paulo: já, 1999. Disponível em: <<http://www.entramigos.com.br/textos/defmenta/defmetnova.htm>>. Acesso em: 26 jan. 1999.

BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BOONE & PLANTE. *Distúrbios da comunicação humana*. São Paulo: Artes

Médicas, 1993.

D'ANTINO, M.E.F. A questão da integração do aluno com deficiência mental na escola regular. In: MANTOAN, M.T.E. et al. *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnon, 1997.

DEBLOONE, A. R. et al. *Educação das pessoas com deficiência visual*. São Paulo: Summus, 1993.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MANTOAN, M. T. É. et al. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon: Senac, 1997.

NORTHEM, J.; DOWNS, M. P. *Audição em crianças*. São Paulo: Manole, 1989.

RABELO, A. S. *A construção da escrita pelo surdo*. Goiânia: Ed. da UCG, 2001.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROGOFF, B. *Aprendices del desarrollo cognitivo social*. Barcelona: Paidós, 1993.

VEER, R. V. D.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores*. 6. ed. São Paulo: M. Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

*Abstract: considering the characteristic limitation of the intellectual functioning and adaptation behavior, the person with mental handicap may learn and, so, develop her/himself. Second to pre-supposed vygotskyans, a new pedagogical practice may stimulate the psychic development of students with intellectual difficulties. The cognitive and the linguistic development are interlinked phenomenon, it's the phonoaudiologist's duty the important contribution in the context of inclusive education.*

*Key words: mental handicap, teaching-learning, cognitive development*

LORENA RESENDE CARVALHO

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Goiás. Especialista em Motricidade Oral e em Voz pelo CEFAC. Membro da Gerência de Ação Multissetorial da Superintendência de Ensino Especial (SUEE).