

SER OU ESTAR, EIS A QUESTÃO: UMA TENTATIVA DE EXPLICAR O QUE SIGNIFICA O DÉFICIT INTELECTUAL

*Maria Teresa Eglér Mantoan **

Resumo O objetivo deste trabalho é propor uma rápida revisão de conceitos sobre o desenvolvimento mental, colocar algumas questões sobre os aspectos orgânicos e sócio-culturais da deficiência mental e refletir sobre os problemas que lhe são decorrentes, tais como a educação e a integração social de crianças deficientes.

Palavras-chave: Deficiência mental; desenvolvimento cognitivo; integração social; educação especial.

Abstract The purpose of this paper is to offer a brief review of concepts about mental development, to put forth some questions about the organic and social-cultural aspects of mentally handicapped, and reflect about the consequences for education and social integration of handicapped children.

Descriptors: Mental handicap; cognitive development; social integration; special education.

Minha intenção neste artigo é a de propor uma rápida revisão de conceitos, colocar algumas questões sobre as considerações orgânicas e sócio-culturais da deficiência mental e refletir sobre este assunto e os problemas que lhe são decorrentes, tais como a educação e a integração social dos portadores de deficiência.

Em primeiro lugar, parece-me fundamentalmente necessário distinguir o que é da ordem da deficiência em termos de déficits reais, ou seja, de lesão orgânica devidamente instalada como causa do problema, e o que é da ordem do déficit circunstancial, em que intervêm os determinantes sociais.

No caso do handicap orgânico, configura-se um estado definitivo, em que o sujeito é, de fato, deficiente. No outro, trata-se de uma situação criada pela interação entre incapacidades física e/ou mental e os obstáculos que o social interpõe entre o sujeito e o meio. Diz-se então que o sujeito nessas circunstâncias não é, mas está deficiente.

A tendência mais frequentemente observada no sentido de se conceber, em termos práticos e conceituais, a deficiência

mental é a que privilegia o déficit real. Tal concepção reflete uma visão da problemática conferida principalmente por diagnósticos médicos eparamédicos, em que fica patente o que o sujeito apresenta com relação a incapacidades, lesões, impedimentos, inaptações.

A interpretação da deficiência mental como sendo um fenômeno limitado à pessoa a que ela corresponde, ou melhor, inerente a seu portador, leva a muitas distorções de sentido e, infelizmente, encaminha os atendimentos educacionais e terapêuticos aos deficientes para uma linha que tende a acentuar o caráter patológico, especial e segregativo das intervenções. É segundo esse mesmo enfoque que se criam e se mantêm a maior parte dos serviços em prol da promoção do deficiente mental. Por razões tais é que se chega a concluir, por exemplo, que quando uma criança fracassa na escola é nela, criança, que residem os entraves do êxito escolar. Nesse sentido, a sociedade, entendida como o conjunto de instituições, e os membros ditos "normais" que a compõem, são sempre considerados

* Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP

como sendo, a priori, ajustados, adaptados, eficientes e o deficiente é o elemento que nela destoa, não correspondendo às suas normas e que, em função dessa dissonância precisa ser cuidado, re-educado, readaptado, reabilitado para se inserir no contexto em que vive.

Quer se trate de deficiências reais ou circunstanciais, é certo que a sociedade mantém uma remarcável constância em fazer recair sobre o deficiente inúmeros desvios e impossibilidades que ela própria possui e, além do mais, cria! Por outro lado, a perspectiva de explicação da deficiência mental que recai sobre a incapacidade orgânica suscita também uma diversificação cada vez maior de formas e características do fenômeno, provocando um aumento considerável de suas categorizações. Ocorre que classificar um indivíduo nesta ou naquela categoria, seja ela educacional, social, cultural é antes de mais nada expô-lo ao perigo de ele ser reduzido a uma falta, de ter esvaziado o que pertence à sua personalidade como um todo e, sobretudo, de ter perpetuadas as suas dificuldades, inscrevendo-o numa espécie de destino predeterminado.

O caráter dessas categorias e dos inventários nefastos que as acompanham contribuem, sob a aparência de verdadeiros balanços científicos, para reforçar as situações de rejeição e de exclusão a que os deficientes estão expostos.

Mas, apesar de o enfoque sobre o orgânico e o patológico ser o indicado para se retirar do social a responsabilidade da gênese e da acentuação da deficiência em geral, é legítimo, por outro lado, reconhecer a sua autenticidade e a sua utilidade em determinados casos. Assim sendo, é tão inaceitável explicar todas as dificuldades que os deficientes encontram ao se depararem com os desafios do mundo e da vida, por fenômenos mórbidos, quanto por

outros, que se reduzem às implicações sócio-culturais.

Como, pois, romper o círculo da incompreensão e da exclusão em que se encontram os deficientes, em especial os mentais, seja em função da consideração das dimensões biológicas, como psicológica e sócio-cultural? Eis uma tarefa que cabe ser urgentemente abraçada pelos que se dedicam à pessoas deficientes.

No curso de nossa trajetória profissional e a acadêmica - há mais de 20 anos nos dedicamos à educação de deficientes mentais reais - percebemos as dificuldades de se estabelecer parâmetros para se distinguir tanto do ponto de vista prático como teórico, a deficiência mental devida a causas organicamente constatáveis, de outras, cujos motivos se relacionam com os demais aspectos do desenvolvimento humano. A fronteira entre essas duas definições da problemática fica sempre mal traçada, ora tendendo a priorizar o déficit real, ora a enfatizar o circunstancial, ora misturando-os num mesmo conjunto de limitações, o que torna cada vez mais incompreensível a conceitualização dos quadros de deficiência instalados.

Parece-nos pois que a noção de déficit é a pedra angular da questão.

Buscando compreender o déficit intelectual

A Epistemologia Genética de Piaget se propõe a explicar como evolui o conhecimento de maneira geral, até atingir os patamares mais elevados de cognição; intenta igualmente discutir as condições que permitem ao sujeito chegar ao nível de conhecimento que lhe for acessível.

Apoiada neste referencial teórico é que pretendemos clarificar o conceito de déficit intelectual neste breve estudo.

O conhecimento, segundo Piaget, não está nem no sujeito, nem no objeto

exclusivamente, mas é construído pela interação indissociável entre ambos.

Do mesmo modo que outros sistemas vivos, a inteligência, nas suas fases iniciais de desenvolvimento estrutura-se elaborando formas de adaptação progressivamente mais complexas, a partir do que lhe é exógeno. O ato de conhecer, assim como as ações humanas mais primárias (respirar, comer, pegar e outros), precisam de conteúdos externos para que se efetivem. Todos implicam a necessidade e a possibilidade de trocas entre o sujeito e o meio físico, social, natural, cultural. Portanto, de tais trocas dependem a estruturação e o funcionamento dos diversos sistemas orgânicos que nos compõem fisicamente, entre as quais a inteligência.

Além de serem responsáveis pela capacidade de o ser humano conhecer, as trocas entre organismo e meio respondem igualmente pelo nível de compreensão do mundo a que cada indivíduo pode atingir.

A condição primeira para que essas trocas se estabeleçam é a possibilidade de agir, ou melhor, a ação ela própria, vista como uma forma de atuar diretamente sobre os objetos. Os contatos iniciais do bebê com a realidade são realizados a partir de ações sensório-motoras - os esquemas de ação. De fato, quando um bebê olha e pega um brinquedo, reúne, afasta, atira, descobre, empilha outros, morde-os, suga-os, ele coordena entre si ações que lhe permitem conhecer e ajustar-se ao meio, vencendo pouco a pouco suas resistências pela modificação desses modo de agir às condições peculiares dos objetos.

Os esquemas sensório-motores representam, outrossim, o modo pelo qual o bebê atribui significado aos objetos. Ao sugar uma chupeta, o dedo ou a borda de um lençol a ação de sugar, ao se exercer sobre esses objetos, funciona como um verdadeiro conceito prático. A criança define os objetos pelo uso que faz deles: a chupeta, o dedo, o tecido, no caso, são

"sugáveis", assim como o chocalho e outros mais, que admitem o mesmo uso.

A ação propriamente dita, como ponto de partida dos conhecimentos, remete à questão do déficit intelectual, seja ele real ou circunstancial. Faz-se, pois, necessário abordá-los segundo esse enfoque epistêmico.

No caso do déficit real, é certo que limitações estruturais de natureza orgânica, traduzidas por impedimentos motores e/ou sensoriais provocam trocas deficitárias entre o sujeito e o meio. As consequências desses handicaps são notadas não somente quando o sujeito precisa agir para conhecer o mundo, mas em fases posteriores do desenvolvimento intelectual, em que o deficiente representa-o, isto é, "re-apresenta-o" "em pensamento e, finalmente, no momento de sistematizar os conhecimentos adquiridos do ponto de vista lógico.

Dessa forma, o que é comum se constatar em bebês que estão impedidos ou limitados de agir por lesões quer mentais e/ou físicas manifestas, é que eles não conseguem no geral organizar o mundo circundante do ponto de vista espaço-temporal e causal ou o fazem com muitas e irreparáveis lacunas e têm com isso comprometidas as significações atribuídas aos objetos que compõe o meio, por ausência ou precariedade de dados a seu respeito. Têm, pois, afetado desde o início o processo de construção do conhecimento.

Quanto maior o retardo do ponto de vista intelectual, maior a dificuldade de coordenar esquemas de ação conhecidos, de descobrir e criar novos, para atingir objetivos desejados, resolver situações-problema.

O comportamento dos deficientes reais indica um dinamismo intelectual que deixa a desejar e que é notado desde o uso da inteligência prática no período entre o nascimento e os dois anos de idade, aproximadamente. Considere-se a criança portadora de Síndrome de Down, por exemplo, que sendo hipotônica, apresenta

dificuldades no momento em que tem de colocar em ação seus movimentos para levantar um anteparo e recuperar um objeto escondido sob o mesmo. Essa incapacidade interfere na construção da idéia de que o objeto existe, independentemente de estar sob os olhos do sujeito. O fato de não conseguir retirar o anteparo com presteza e ato contínuo ao se desaparecimento retarda o processo, na medida em que a permanência do objeto está vinculada, nessa fase, ao seu re-aparecimento imediato.

A idéia de que os objetos têm existência própria é fundamental para que o primeiro degrau do conhecimento seja alcançado. À noção caminham, paralelas, outras, que permitem ao sujeito construir as categorias do real: tempo, espaço e relações causais, todas elas deficitárias nos casos em que o sujeito não consegue interagir com o meio de forma plena e abrangente. Em uma palavra, os alicerces da vida intelectual se consolidam no período sensório-motor e toda e qualquer perda nessa época, arrasta para as seguintes um débito que pode ser abatido, mas que jamais será totalmente saldado.

Quanto aos déficits circunstanciais, a qualidade das trocas do organismo com o meio também atuam no sentido de produzi-los e/ou agravá-los. Para conhecer a sua interferência, é interessante conhecer o que tem sido pesquisado com relação à evolução da inteligência na primeira infância.

Golden e Brin (1968) comparando 192 crianças negras de doze, dezoito e vinte e quatro meses, pertencentes a grupos de status sócio-econômico diferentes - desde famílias assistidas até as que apresentavam um padrão social mais elevado e exerciam um trabalho profissional ou intelectual qualificado - confirmaram estudos de outros pesquisadores segundo os quais no decorrer dos dois primeiros anos as diferenças de classes sociais não têm nenhuma influência sobre o desenvolvimento intelectual. Esses pesquisadores investigaram a importância

das desigualdades sociais na evolução intelectual de crianças de até dois anos de idade, utilizando a prova da busca do objeto (permanência do objeto) de Piaget¹ e o teste de inteligência da Cattell².

Os resultados do experimento em questão ensejaram o estudo longitudinal empreendido por Golden (1971), que trabalhou com crianças de 18 a 24 meses, às quais foram aplicados aos três anos de idade os testes de inteligência de Stanford-Binet. O pesquisador verificou que, embora as diferenças de nível social não aparecessem em crianças de dezoito e vinte e quatro meses, quando elas atingiam os três anos de idade suas respostas ao mesmo teste acusavam um diferença média de 23 pontos para menos nos Q.I. com relação às respostas apresentadas por crianças de grupos sociais mais favorecidos sócio-culturalmente.

Os estudos de Golden indicam que a precocidade até um ano e meio, dois anos de idade não necessariamente prediz as possibilidades intelectuais posteriores de um indivíduo. Vale dizer que, embora não se descarte a existência de relações significativas entre o comportamento da mãe e o da criança, bem pouco do que as crianças "sabem" sobre o mundo que as cerca naquelas idades é transmitido por socialização familiar. De certo que para adquirir os esquemas de ação um bebê precisa ter oportunidades de conhecer o meio em que vive, o que inclui, evidentemente, a riqueza de estímulos desse meio e ter instrumentos (condições orgânicas) que o façam estabelecer trocas satisfatórias com esse ambiente - o que não ocorre, no geral, nos casos dos déficit reais. Mas ele o faz, explorando livremente o real e por intermédio de seus próprios recursos de adaptação. Depois dos dois anos ou pouco antes, quando as crianças chegam ao período representativo, isto é, à fase em que a inteligência se torna verbal, uma parte cadavez maior do que elas aprendem sobre

o mundo em que se inserem provém do social, ou melhor, das trocas sociais com seus pais, com adultos em geral e até mesmo com seus pares. É neste momento que a educação pela família e demais instituições de caráter educacional torna-se importante e que começam a ter influência decisiva as solicitações, as estimulações dos ambientes sócio-culturais sobre o desenvolvimento intelectual.

Assim, se uma criança não tem quem lhe faça perguntas e a quem pedir ou fornecer explicações, se não tem oportunidade de relatar suas experiências passadas e de pensar sobre as futuras, enfim se não está habituada a estabelecer trocas intelectuais que a prepare para se adaptar às exigências de um mundo que é intermediado pela linguagem e não mais, exclusivamente pela ação - ela tem grandes possibilidades de se tornar deficiente e de ser confundida no lar, na escola, na sociedade, como sendo uma deficiente real.

O que subjaz à deficiência circunstancial relaciona-se novamente à questão das trocas com o meio; trata-se de déficits que ocorrem a partir de um período do desenvolvimento em que as trocas sociais se distinguem como sendo essenciais à solicitação da inteligência.

Da mesma maneira que os reais, os déficits circunstanciais vão se estendendo para o futuro e constituindo quadros cada vez mais consolidados de prejuízos intelectuais. Nas situações mais agravadas um déficit circunstancial jamais será revertido.

O déficit circunstancial, por outro lado, é uma realidade que pode ser encoberta se concebida apenas como uma diferença de natureza social, que marca os sujeitos oriundos de classes menos privilegiadas.

Esse déficit intelectual não é problema exclusivo das crianças de baixa renda e socialmente diferenciadas, mas de todos os indivíduos que apresentam retardos cognitivos, sem que tenham comprovada

uma deficiência organicamente instalada. Não há dúvida de que ele se mostra com mais frequência nas classes menos privilegiadas; há, contudo, crianças que são abandonadas em sua educação familiar e escolar à orientação de babás e acompanhantes despreparadas para orientá-las. Vivem em ambientes sócio-culturalmente favorecidos, mas podem se tornar deficientes em função desse próprio meio. De certo que habituadas a receber nas mãos a maior parte das coisas que desejam, não criarão o hábito de enfrentar desafios, essencial ao progresso dos conhecimentos. A ausência do componente afetivo nas relações entre pais e filhos torna essas crianças apáticas, sem razões e estímulos para conhecer o mundo, pois o seu empenho em aprender pouco significa aos que as rodeiam.

Do ponto de vista da teoria do conhecimento de Piaget, níveis intelectuais superiores e inferiores correspondem a etapas de construção da capacidade de conhecer e não têm, portanto, nenhuma conotação valorativa. Parece que ter um nível intelectual inferior é compreendido por muitos como uma condição que só atinge os que se encontram num ponto mais baixo na escala social.

No nível inferior do desenvolvimento cognitivo estão os sujeitos que realizam trocas não simbólicas com o meio, isto é, que não implicam a capacidade de representar e de operar sobre dados reais ou virtuais. No superior, localizam-se os que realizam trocas simbólicas conscientes ou inconscientes com o meio, ou seja, aqueles que são capazes de passar do conhecimento empírico ao conceitual. Trata-se, pois, de níveis de possibilidade de conhecimento que podem ser concretizados em todos os seres humanos, independentemente do posicionamento na estrutura social e do contexto cultural em que se encontram. Não há, então, diferença, mas déficit intelectual circunstancial naqueles que no momento

esperado não alcançam um nível superior de cognição.

Diante do exposto, fica evidente que o déficit real se refere ao que Piaget (1943) designou como "construção mental inacabada", visto que seus portadores não conseguem, irremediavelmente, atingir o nível superior do conhecimento acima citado e que o déficit circunstancial pode redundar nas mesmas consequências, caso não seja regulado em tempo hábil, o suficiente para impedir que o retardo se estabilize para sempre. Para o primeiro tipo de deficiência, portanto, as intervenções de caráter pedagógico são limitadas e não têm, como no segundo, uma finalidade curativa.

Como intervir em um e outro caso?

Para adquirir os esquemas sensório-motores os bebês precisam ter oportunidades de explorar o meio e de se lançarem livremente à sua conquista. Essas oportunidades são criadas por eles próprios, quando capazes de se deslocarem no espaço e de interagirem das mais diferentes maneiras com o meio ambiente. As crianças são ativas por natureza, isto é, buscam adaptar-se a tudo o que lhes vem ao encontro e se aventuram em busca do que é desconhecido.

No caso dos déficits reais no entanto, a estimulação deliberada do desenvolvimento de bebês é imprescindível, indispensável e inadiável. Se em se tratando de crianças normais, o período sensório-motor não é aquele em que a influência das pessoas que as assistem têm uma influência marcante no seu desenvolvimento, quando se trata de crianças com déficits reais, a situação é bem outra. Há que se prover o meio de tudo o que for necessário para que as trocas entre essas pessoas e os objetos do conhecimento lhes sejam acessíveis e ao mesmo tempo provocar essas interações, sem, contudo, forçá-las, a ponto de se transformarem em atos mecânicos, condicionados. Oferecer a

esses bebês os mais variados brinquedos e respeitar as suas escolhas é tão adequado quanto apoiá-los para que possam agir sobre o objeto desejado no limite de suas possibilidades. Nesse sentido, podemos atestar nossa própria experiência com crianças portadoras de prejuízos físicos e intelectuais que, embora incapacitadas de pegar uma boneca, uma bola, um carrinho por não coordenarem suas próprias ações, conseguiram agir sobre os brinquedos que haviam selecionado com a nossa ajuda, seja colocando-os nas suas mãos, diretamente, ou aproximando-os dos olhos, da boca, do corpo, enfim, para que fossem sentidos e tocados por eles mesmos.

É evidente que nos casos graves, em que os déficits intelectuais instalados invalidam até mesmo esse tipo de intervenção resta pouco a se fazer, mas nunca é impossível estimular um ser vivo a reagir e com este propósito devemos atuar, sejam quais forem os quadros.

A inteligência prática evolui para a sua forma representativa, quando a criança normal atinge a idade de 18 meses aproximadamente. Nessa nova fase ela se torna capaz de representar em pensamento os objetos, os eventos, as pessoas conhecidas e com isso sua vida não se restringe mais a experiências que acontecem no aqui e agora. Este salto no desenvolvimento intelectual, assim como o outros que possibilitam ao sujeito cognoscente a capacidade de organizar o mundo e suas idéias de modo cada vez mais lógico, também pode acontecer nas crianças com déficits reais que não tenham lesões orgânicas muito severas.

Mas a representação mental depende da experiência sensório-motora, na medida que nessa nova fase do desenvolvimento o sujeito interioriza o que viveu sob a forma de imagens mentais. Evidentemente, quando as experiências da fase anterior são pobres, truncadas, insuficientes, à atual nada mais resta que reproduzi-las. Dessa forma, os

deficientes reais vão ampliando as defasagens e acumulando dificuldades diante dos desafios impostos pelo viver. A fala, a expressão gráfica e gestual, o faz-de-conta e outras manifestações da capacidade de representação podem aparecer tardiamente e/ou muito rudimentares nessas pessoas. Tais retardos influem, por sua vez, no acesso do sujeito à níveis mais complexos de coordenação das idéias, que por sua vez conduzem aos conhecimentos logicamente estruturados. Uma leitura deficitária da experiência sonega dados empíricos que o sujeito poderia abstrair, ou seja, destacar dos objetos, como as propriedades físicas: - cor, forma, espessura e outros. A organização espaço-temporal de um dado acontecimento vivido pelo deficiente real, quando projetada no pensamento não consegue se estruturar senão a partir de idéias fragmentadas e desordenadas, correspondendo às qualidades das ações e percepções anteriores.

No projeto que elaboramos para a educação de deficientes mentais, o PROEDEM -Programa de Educação do Deficiente Mental - observamos o quanto os alunos portadores de déficits reais têm dificuldade de pensar o que fizeram e sobre o que poderão fazer, ou melhor, de retroceder e de antecipar, simbolicamente suas ações. É muito lentamente e a partir de uma solicitação do meio escolar deliberadamente voltada para esses fins, que se consegue avançar nos limites de cada caso. Por isso mesmo, são poucos os que progredem intelectualmente, a ponto de chegar ao pensamento lógico elementar, próprio da criança de 7/8 anos de idade aproximadamente. Essa forma de raciocinar exige mobilidade da ação mental e implica a consideração simultânea de duas ações contrárias e o confronto entre um estado atual, presente, e um passado, ausente, a que poucos atingem e ao qual devemos aspirar, mesmo quando nos defrontamos com

deficits reais menos significativos. Em uma palavra, os deficientes reais têm remarcável dificuldade de retirar informações da realidade e de processá-las em pensamento. O déficit intelectual nesses casos é irreversível, mas nem por isso as intervenções que se destinam a estimular o que é íntegro no desenvolvimento de seus portadores deverá assumir um caráter terapêutico.

A possibilidade de um suporte para favorecer o desenvolvimento desses deficientes, a meu ver, está vinculada a uma linha educacional de procedimentos que os solicite a romper, na medida do possível, a insuficiência de seus instrumentos elementares de intercâmbio com o meio, tais como a coordenação de esquemas de ação, a atividade perceptiva, a memória, a imitação, a imaginação, as formas de expressão do pensamento, dos sentimentos e desejos.

Não corresponder às expectativas da escola é um dos sintomas mais evidentes do déficit circunstancial. Por essa razão, ao invés de simplesmente acusá-lo e via de regra perpetuá-lo, a escola deveria encará-lo como um desafio a mais à sua incontestável tarefa de sistematizar o saber, com vistas à que o aluno se adapte ao meio em que vive e transforme-o para melhor.

Quantas crianças que ora frequentam escola e classes especiais seriam afastadas dessa linha marginal de escolarização se não tivessem sido confundidas como deficientes reais pela interpretação deformada de seus quadros intelectuais? O fato de não conseguirem acompanhar o que a escola entende como um aluno de rendimento escolar adequado é devido, na maioria das vezes, a um déficit circunstancial, vale dizer, a um problema reparável.

A escola, como grande reveladora desse tipo de déficit, aponta seus portadores como alunos que têm dificuldade de ler, escrever, de resolver problemas envolvendo fatos fundamentais da aritmética (soma,

subtração, multiplicação...), enfim como aqueles que não conseguem "acompanhar" a classe. São os que precisam de uma escola, classe e professores especiais, mesmo porque também apresentam comportamentos sociais inadequados, hiperatividade, e outras dificuldades de adaptação à escola, que são imediatamente taxados como distúrbios de ordem orgânica e remetidos indevidamente à categoria dos déficits reais.

No entanto, a escola esquece que muitos desses alunos conseguem se manter encontrando soluções para resolver problemas cruciais de sobrevivência, que outras pessoas, até mais velhas, não seriam capazes de criar. Não contam igualmente as experiências escolares desses mesmos alunos, que indicam o uso do raciocínio e do que são capazes de inventar, de construir para atingir objetivos difíceis para suas capacidades. Vigoram no geral, exclusivamente, os fracassos diante das respostas que a escola elege como definitórias do saber, ou seja, as que retratam um cunho acadêmico, calcado em conteúdos programáticos típicos de uma dada série escolar.

Não se pode negar à escola essa cobrança, dado que não lhe compete convalidar os conhecimentos do senso comum, mas elevá-los à condição de um saber cada vez mais complexo e conceitualizado, na proporção em que os níveis de ensino avançam. Por isso não parece ser adequado propor que ela se contente com desempenhos escolares de nível inferior de cognição, como já explicitamos anteriormente. Seria descaracterizar a função da escola, como promotora da elevação do nível de compreensão e de transformação do homem e do meio em que vive, fazendo-a cúmplice de uma política de rebaixamento proposital da condição humana.

Integração Escolar X Educação Especial

Se a qualidade das trocas com o meio distinguem e propiciam o conhecimento, aos deficientes circunstanciais as classes e escolas especiais parecem ser contra-indicadas. O que falta fundamentalmente a esses alunos é a elevação do nível de trocas que estão acostumados a estabelecer para patamares intelectuais que precisam ser atingidos na idade escolar, ou seja, para o nível simbólico. Em outras palavras, esses ambientes educacionais não são, em geral, propícios para que os alunos que só conseguiram atingir o nível empírico de conhecimento possam ultrapassar esse limite e processá-lo conceitualmente.

A escola elementar espera que os alunos que nela adentram estejam em condições de realizar trocas intelectuais simbólicas. Sua expectativa não é improcedente, porque para atingir os objetivos a que se propõe é imprescindível tal condição. Ela não pode desviar-se de sua vocação fundamental mas nem por isso, relegar ao abandono ou mesmo desconhecer as necessidades daqueles que não estão preparados para frequentá-la a contento.

O que então fazer com os alunos que se encontram nessa situação?

A tendência de se integrar o deficiente circunstancial no ensino regular e mesmo de se abrir oportunidades para que as pessoas com déficits intelectuais reais o frequentem está se impondo cada vez mais e as iniciativas nesse sentido são as mais diversas. A integração é uma das soluções mais eficientes, a nosso ver, para o caso dos déficits circunstanciais.

O contato com alunos que conseguiram atingir níveis superiores de compreensão impele naturalmente os deficientes circunstanciais a refletirem sobre o que fazem, a perceber que uma experiência vivida (como a de vender frutas num cruzamento de ruas) pode ser projetada em pensamento, re-organizada e relacionada a

outras vivências e traduzida em outras linguagens - a da escrita, da matemática.

Aos professores, a quem nos dirigimos especialmente neste artigo cabe, a meu ver, um trabalho de vanguarda e de inestimável valor para a educação dessas pessoas: especializar-se no aluno. À medida que esse fato for se concretizando, a deficiência - seja real ou circunstancial - será vista de outros ângulos e trabalhada de forma integrada com os objetivos do ensino regular e este poderá se beneficiar do fato em todos os sentidos. Mas a admissão de alunos deficientes mentais em classes regulares envolve a capacitação do professor que se propõe a integrá-los. Nesse sentido penso que o professor especializado é o que, no momento, melhores condições dispõe para enfrentar a tarefa. Ocorre que a integração envolve aptidões, competências que igualizem as oportunidades educacionais entre normais e deficientes. E para que em uma classe escolar de integração não ocorram prejuízos para ambos, o professor do ensino regular, no geral, não está ainda preparado e nem poderia mesmo estar.

A questão da integração se amplia e toca a formação mínima para o magistério, avançando para os cursos de Pedagogia, suas habilitações e os cursos de pós-graduação. Por isso mesmo é que propomos como solução possível e a curto prazo, o aproveitamento da capacitação dos professores especializados já existentes para pôr em ação os projetos de integração escolar dos deficientes intelectuais.

No mais, resta comprovar esta e outras

propostas, que já vêm sendo testadas e aguardar que suas conseqüências parciais se ampliem e se consolidem. A adoção de projetos de integração, em que professores especializados assumem classes regulares com alunos deficientes no seus efetivos, tem propiciado um esvaziamento progressivo das classes especiais e uma redefinição de base do ensino especial. Ocorre que, em razão das transformações efetuadas, esta modalidade de ensino se expande e cruza os seus limites, impregnando o ensino regular daquela "especialização no aluno", que tanto lhe faz falta! Vale, pois, apostar nesta idéia.

Ser ou estar deficiente - eis uma questão, que como todo bom problema, leva a pensar!

Notas

1. A prova em questão implica conhecimentos cada vez mais complexos, referindo-se, pois, à cognição propriamente dita e está descrita em Piaget (1975).
2. Instrumento psicológico padronizado que avalia as crianças em termos de habilidades sensoriais cada vez mais afinadas.

Referências Bibliográficas

- Golden, M. (1976) L'application des théories de Piaget à l'éducation et aux problèmes de la petite enfance. In Scwebel M. e Raph, J. *Piaget à l'École*. Paris: Denoel/Gonthier.
- Piaget, J. (1943) Préface à la première édition. In Inhelder, B. *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*. Neuchatel, Suisse: Delachaux et Niestlé.