

# A Solicitação do Meio Escolar e o Desenvolvimento das Estruturas da Inteligência no Deficiente Mental

Maria Teresa Eglér Mantoan \*

## Introdução

Concluimos em 1985 uma investigação<sup>1</sup> com o propósito de comprovar experimentalmente os benefícios auferidos por alunos deficientes mentais, quando submetidos a um processo de solicitação do meio escolar fundamentado nos mecanismos pelos quais Piaget explica a construção das estruturas da inteligência.

Da amostra trabalhada, composta de 52 sujeitos deficientes mentais moderados e leves, 73% apresentaram progresso no desenvolvimento e 23% deles, ou seja, 12, chegaram ao raciocínio lógico elementar.

As conclusões desse experimento deram origem a uma proposta educacional que elaboramos em 1986, sob a denominação de PROEDEM — Programa de Educação do Deficiente Mental — que desde então está sendo implantada em vários Estados brasileiros.

As contribuições da Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget possibilitaram-nos uma nova leitura da deficiência mental e quebraram inúmeras barreiras discriminadoras que nos impediam de compreender as reais condições de educabilidade dos deficientes.

Com efeito, segundo a concepção piagetiana, essas pessoas são seres cognoscentes e, como tais, sujeitos às mes-

mas condições a partir das quais a Epistemologia Genética define o modo de construção e de objetivação dos conhecimentos entre os humanos. Em outras palavras, quer se refira a um desenvolvimento inacabado das estruturas mentais — como é o caso dos deficientes mentais — quer se trate de um ser normal, cuja inteligência pode alcançar os níveis mais elevados das formas de raciocinar, a pessoa humana passa pelas mesmas etapas de evolução mental, realizando processos similares de construção das referidas estruturas.

<sup>1</sup> Este estudo foi apresentado como Dissertação de Mestrado (1987) e publicado em 1988 (cf. referências bibliográficas deste artigo).

<sup>2</sup> Expressão criada por Piaget para definir a deficiência mental.

A constatação empírica confirma e estabelece, em nossos dias, um conjunto de dados que dizem respeito a aspectos estruturais e funcionais da vida intelectual dos deficientes mentais que podem ser resumidos da seguinte maneira:

— os deficientes mentais configuram uma condição intelectual análoga a uma “construção inacabada”<sup>2</sup>, mas, até o nível em que conseguem evoluir intelectualmente, essa evolução se

\* Professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação da UNICAMP.

apresenta como sendo similar à das pessoas normais mais novas. Portanto, não existe uma diferença estrutural entre o desenvolvimento cognitivo de indivíduos normais e deficientes;

— embora possuam esquemas de assimilação equivalentes aos normais mais jovens, os deficientes mentais mostram-se inferiores às pessoas normais em face da resolução de situações problemas, ou seja, da colocação na prática de seus instrumentos cognitivos;

— apesar de se definir por paradas definitivas e uma lentidão significativa no progresso intelectual, a inteligência dos deficientes mentais testemunha uma certa plasticidade ao reagir satisfatoriamente a uma solicitação adequada do meio que vise à construção das estruturas mentais.

As pesquisas de inspiração piagetiana que se seguiram às investigações de Inhelder (1963) confirmam a identidade estrutural do desenvolvimento intelectual de normais e deficientes. Todas elas atestam que os deficientes mentais se distinguem dos normais pela velocidade do ritmo de construção das estruturas do conhecimento e pelo nível final das operações, conforme as particularidades de cada caso.

O que tem sido verificado pelos pesquisadores piagetianos que se dedicam como nós ao estudo da construção das estruturas do conhecimento nos deficientes mentais é que estas pessoas conseguem evoluir, manter estáveis suas aquisições intelectuais, assim como generalizá-las para uma gama considerável de atividades. Do mesmo modo têm reagido as crianças de meios sócio-econômico-culturais desfavorecidos.

A semelhança desses efeitos reencontra a questão da similaridade estrutural e reforça a identidade dos ins-

trumentos através dos quais normais e deficientes enfrentam os desequilíbrios do meio e buscam a adaptação. Por outro lado, os dados sobre a construção dos conhecimentos e sobre a aprendizagem operatória remetem ao estudo das condições mais adequadas de solicitação dos mecanismos formadores das estruturas mentais e descartam uma visão estática das possibilidades intelectuais dos deficientes devido a uma disfunção irredutível dos referidos mecanismos.

Enfim, as conclusões advindas da testagem experimental de hipóteses sobre as conseqüências da aprendizagem operatória em normais e deficientes oferecem à questão da educação dos deficientes mentais uma contribuição extremamente valiosa e inovadora. Com efeito, a consideração do retardo mental como um problema de ativação do funcionamento da inteligência reverte o quadro a partir do qual a Pedagogia se dedica, em geral, ao atendimento específico dos portadores de tal deficiência.

## Compreendendo a deficiência mental

A proposta educacional que desenvolvemos segundo os pressupostos teóricos piagetianos — o PROEDEM — constitui uma inovação educacional na medida em que se destina a desencadear, no meio escolar, situações a partir das quais o deficiente mental é solicitado deliberadamente a desenvolver atividades que ativam o seu funcionamento mental.

É certo que os deficientes mentais necessitam de um apoio intencional para que possam estruturar condutas inteligentes, que aparecem esponta-

neamente no curso do desenvolvimento normal.

Segundo Piaget (1975), a construção das estruturas mentais em sua fase inicial ocorre com base na relação direta entre o sujeito e o meio físico e evolui para uma estruturação que não se restringe mais ao que é inerente ao objeto, passando a envolver os conceitos.

Como foi possível verificar nas nossas atuais investigações e em outras passadas, os deficientes mentais mostram-se prejudicados tanto na primeira, quanto na segunda etapa desse processo construtivo. Queremos dizer que as elaborações exógena e endógena dos conhecimentos nessas pessoas se apresentam lacunares, inacabadas, dadas as limitações estruturais de natureza orgânica, características da deficiência mental. Em outras palavras, prejuízos motores, sensoriais, que dificultam as trocas mais elementares desses sujeitos com o meio instalam déficits na forma como agem ao retirar informações do real e ao processar os dados extraídos ativa e logicamente.

A expansão do PROEDEM propiciou-nos a reunião de um grande número de informações sobre o funcionamento mental dos deficientes mentais. Nestes cinco anos de trabalho constituímos um acervo de dados significativos que nos forneceu um material muito rico e interessante sobre o qual temos trabalhado intensamente. Dele se pode concluir a limitação funcional cognitiva dos deficientes, conseqüente de prejuízos nos sistemas básicos de retirada e retenção de informações: percepção, motricidade, memória e mobilização eficaz das capacidades cognitivas, com vistas à resolução de problemas. É preciso, contudo, que se considere, nesse sentido, que, quando se trata da ativação do funcionamento mental, sujeitos normais e deficientes men-

tais de mesmo nível cognitivo inicial, ao se exporem à aprendizagem de um mesmo conceito, não chegam a apresentar os mesmos resultados no final desse processo. A diferença observada chama a atenção para uma peculiaridade dos deficientes, relacionada com a colocação em prática dos meios de que dispõem para resolver situações-problema. É como se tivessem dificuldade de utilizar os seus instrumentos intelectuais para enfrentar as perturbações a que estão sujeitos. Muitos experimentos têm confirmado a inferioridade dos deficientes, em face das pessoas normais, em mobilizar o conjunto de recursos que adquiriram em virtude da aprendizagem, para realizar tarefas que implicam generalizações, transferências, novas constatações, análises, deduções, ou seja, aplicações de um saber organizado, conceitualizado a outros contextos e conteúdos.

Essa limitação está na base dos fenômenos de fixação e de parada de desenvolvimento próprio dos quadros de deficientes. No entanto, uma vez construídos, os conhecimentos não são de natureza diferente dos construídos pelos não-deficientes, o que confirma novamente a identidade estrutural cognitiva observada no desenvolvimento dos deficientes mentais e de pessoas normais de menos idade.

Tal semelhança cria obstáculos à diferenciação dos quadros reais e circunstanciais de deficiência.

Certas especificidades do desempenho intelectual dos deficientes, tais como a "heterocronia de desenvolvimento" (Zazzo, 1965), "rigidez mental" (Kounin, 1941), "falso equilíbrio" e "viscosidade mental" (Inhelder, 1963), influem decisivamente na avaliação de suas possibilidades intelectuais. Muitas vezes estão mesmo na base de diagnósticos inapropriados, que freqüente-

mente convalidam casos de falsa deficiência, contribuindo ainda mais para discriminar indevidamente essas pessoas.

Às especificidades funcionais da deficiência somam um considerável número de itens que a observação clínica e a escola descobriram e até mesmo criaram. Convém, contudo, salientar que o funcionamento mental deficitário não configura o retardo em si mesmo, que é de natureza especificamente estrutural, mas que o desenvolvimento intelectual interfere nesse funcionamento, dirigindo-o para desempenhos mais ou menos eficazes do sujeito, pela atenuação ou acentuação de características tais como, lentidão na obtenção e organização das informações extraídas do meio, recalque das fontes de conflito, dificuldades de generalização e outras.

Essas particularidades funcionais assinalam a necessidade de se compreender e explicar a deficiência mental para que se possa atuar no sentido de diminuir seus efeitos ou mesmo eliminá-los em definitivo.

O funcionamento mental dos deficientes mentais abre, pois, a discussão da deficiência para outros aspectos que não os exclusivamente orgânicos, suscitando a necessidade de uma explicitação social, pedagógica e psicológica para completar a definição de um quadro de retardo estabelecido.

Os deficientes mentais, como se observa com freqüência, têm reduzida a capacidade de prosseguir na conquista da objetividade dos conhecimentos e resolução de conflitos de toda ordem. Diante das resistências dos objetos às ações físicas e/ou mentais, lançam mão, em geral, de regulações automáticas, repetitivas, e não é por outro motivo que o ensaio e erro são o recurso

mais comumente utilizado pelos deficientes, quando intentam enfrentar uma dada perturbação. Privilegiam, pois, em suas ações, o êxito imediato, o reforço externo para toda compreensão que lhes é possível. Essas atitudes, acrescidas da expectativa rebaixada do meio social com relação às possibilidades do deficiente de enfrentar os desequilíbrios de toda ordem, limitam o seu nível de exigência e reduzem a sua persistência na busca das melhores soluções para resolver problemas. Com efeito, os determinantes psicossociais também influem no desenvolvimento de uma atitude crítica e na mobilização dos instrumentos intelectuais que os deficientes põem em ação para melhor ultrapassar os desafios com que se deparam nos mais diversos ambientes e situações de vida.

Contudo, todas essas constatações são como que peças soltas de um intrincado quebra-cabeça. Faz-se, portanto, necessário organizar essas partes em torno de um eixo explicativo que lhes dê significação e coerência.

Esse eixo explicativo, no nosso caso, refere-se à teoria da equilibração de Piaget. Já ficou claro que a inteligência dos deficientes evolui na medida em que se atua pedagogicamente em duas frentes: a que se refere à solicitação do desenvolvimento das estruturas mentais e a que propicia uma melhoria de condições de funcionamento intelectual. Tem-se, portanto, de assegurar ao sujeito cognitivamente prejudicado uma ação concomitante de apoio e estimulação da construção de seus instrumentos intelectuais (estruturação mental) e de utilização mais ampla, adequada e eficiente dos mesmos na resolução de situações-problemas (funcionamento intelectual).

## Propondo uma alternativa para o ensino especial

O PROEDEM, como programa educacional da escolarização, concretiza uma ação pedagógica que atende a essas duas frentes na medida em que constitui uma modalidade de intervenção escolar em que a produção dos efeitos esperados depende do apoio externo do professor e da continuidade dessa ajuda, no tempo. De fato, as fixações em determinadas fases da evolução cognitiva necessitam desse tempo para que se esclareçam. Não se trata de uma intervenção curativa, pois, se o fosse, reverteria o quadro cognitivo dos alunos, que se definiriam mais como portadores de uma deficiência circunstancial, ou melhor, ultrapassável, se bem conduzida terapêuticamente. Há, portanto, que se limitar a ação do programa que, embora possa modificar um número razoável de condutas intelectuais dos deficientes mentais, não é suficiente para transformar sua condição intelectual dita "inacabada".

De toda maneira, as dimensões da intervenção que propomos pelo PROEDEM permitem que se integre um funcionamento individual atípico a uma construção geral de estruturas, oferecendo ao deficiente mental condições de acesso a conhecimentos e a modos de raciocinar superiores, que lhes são extremamente úteis em sua adaptação e integração social. É preciso atuar permanentemente, pois é em consequência de uma solicitação constante que o deficiente mental conseguirá chegar até os limites de sua capacidade intelectual. As fixações acompanham a escalada para a etapa seguinte da evolução mental, isto é, a estruturação dos

conhecimentos dar-se-á a partir de um "sub-funcionamento" mental que persiste e que necessita de um *a priori* para que se efetive.

Para melhorar o que se mostra deficitário no funcionamento mental dos deficientes, os alunos do PROEDEM são conduzidos a controlar a atenção, a antecipar acontecimentos, regulá-los por correção e manutenção, a retroagir no tempo e no espaço para buscar nexo e coerência nas interpretações, a argumentar, provando suas afirmações, a cair em contradição, a elaborar novas hipóteses e a comprová-las, a equilibrar para melhorar seus conhecimentos, a construir regras, e expressar livremente suas idéias e explicações sobre o mundo que os cerca.

Essa condição intencional, que visa a fazer com que o deficiente pense sobre o que faz, o que responde, o que planeja fazer e o que já executou, nos níveis de estruturação, e de organização das experiências a que são capazes de chegar — parece-nos ser o que determina e explica os benefícios que o PROEDEM oferece ao desenvolvimento intelectual dos alunos. Mas não se pode perder de vista que esse desenvolvimento depende dos demais aspectos da personalidade estarem sendo igualmente contemplados. Em momento algum se pode esquecer que a afetividade, por exemplo, é a energética do comportamento e que o aluno deficiente mental se esforça em inventar estratégias de resolução de problemas quando sua motivação e necessidades são consideradas. A ativação do funcionamento intelectual depende, pois, de como o interesse do sujeito deficiente mental foi despertado.

As situações-problemas com as quais esses alunos se deparam exigem um grande esforço de sua parte para

que sejam resolvidas e demandam uma concentração mais prolongada que a dos sujeitos normais.

Por outro lado, o deficiente mental não aborda espontaneamente o meio físico, natural, cultural e social a não ser em raríssimas situações. O papel do professor, neste caso, é o de propor situações que provoquem a atividade intelectual, pois, como afirmava Piaget, a inteligência é um órgão que se estrutura a partir de seu próprio funcionamento.

Toda a gama de aspectos motivacionais que envolvem o desejo de descobrir as qualidades e reações dos objetos, a intenção de relacioná-los, compará-los, correspondê-los, ordená-los, enfim, que envolvem uma atitude exploratória, crítica, inquiridora, encontrada no sujeito epistêmico, é quase sempre muito rara nos deficientes mentais. Ativar o funcionamento mental dos deficientes mentais, segundo o referencial piagetiano de educação, é desencadear situações em que o aluno deficiente se sinta impelido e envolvido pelo interesse de conquistar o conhecimento, porque esse conhecimento é capaz de ser incorporado, assimilado aos seus esquemas e estruturas intelectuais.

Finalmente, gostaríamos de destacar mais uma vez que a concepção da deficiência que nos foi possível extrair das contribuições de Piaget à educação propiciou-nos a possibilidade de conferir ao ensino especial o dinamismo de que ele necessita para que se transfor-

me, se libere de tudo o que lhe é ainda tão característico: a artificialidade, a automação, as atividades vazias de significado, o imediatismo das reações condicionadas, o fechamento das respostas. Em suma, o modelo de educação que se pode deduzir das contribuições de Piaget para a educação especial de deficientes mentais visa atender às necessidades e peculiaridades dos educandos, e como tal não se reduz a projetos de trabalho acabados, inflexíveis, contrários a qualquer orientação que se possa imprimir a um ensino especial — mas infelizmente ainda muito comum a essa área pedagógica.

O modelo piagetiano de educação, a nosso ver, vem ao encontro do que o deficiente mais necessita no quadro geral da estimulação de seu desenvolvimento, porque solicita que ele reaja às perturbações do meio, através de condutas mentais que de fato ampliam suas possibilidades de evoluir intelectualmente, capacitando-o, portanto, a se integrar no meio em que vive de modo cada vez mais amplo e adequado.

Os alunos do PROEDEM se definem como seres cognoscentes, desejosos e capazes de agir socialmente como toda e qualquer pessoa, independentemente de suas limitações. Essa definição devemos-la ao mesmo modelo teórico, e ao que constatamos e continuamos a constatar na medida em que os deficientes com os quais trabalhamos reagem satisfatoriamente à autonomia social e intelectual que lhes delegamos.

## Referências bibliográficas

- INHELDER, B. *Le Diagnostic du Raisonnement chez les Débiles Mentaux*. 3ª ed. Suisse, Delachaux et Niestlé, 1963.
- KOUNIN, J. S. Experimental studies of rigidity. The explanatory power of the concept of rigidity as applied to feeble mindedness. *Character and Personality*. 273-282, 1941.
- MANTOAN, M. T. E. *Educação de Deficientes Mentais: o Itinerário de uma Experiência*. Dissertação de mestrado. Campinas, Faculdade de Educação da UNICAMP, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Compreendendo a Deficiência Mental: Novos Caminhos Educacionais*. São Paulo, Scipione, 1988.
- PIAGET, J. L'Équilibration des Structures Cognitives — Problème Central du Développement. Paris, PUF, 1975.
- ZAZZO, R. La notion d'hétérochronie dans le diagnostic de la débilité mentale. *Revue de Neuropsychiatrie Infantile*. 4-5, 241, 246, 1965.

**Resumo** Este trabalho comenta como o aluno deficiente mental responde a uma solicitação do meio escolar fundamentada na teoria do conhecimento de Jean Piaget. Trata-se de uma breve interpretação do funcionamento mental desse aluno e da possibilidade de o professor interferir no sentido de propiciar-lhe a construção das operações lógicas e infralógicas, segundo os princípios pedagógicos que norteiam um programa educacional — PROEDEM — Programa de Educação do Deficiente Mental.

**Palavras-chaves:** Deficiência mental, desenvolvimento cognitivo, educação especial.

**Abstract** This paper comments on how a mentally deficient student responds to a stimulating school environment, based on Piaget's knowledge theory. It deals with an interpretation of the mental functioning of this student and with the possibility of teacher interference on the construction of this logical and infralogical operations. It also discusses the pedagogical application of an educational program for mentally deficient individuals — PROEDEM — Programa de Educação do Deficiente Mental (Curricular Program for the Mental Deficient).

**Descriptors:** Mental handicap, cognitive development, special education.

