

A Construção da Inteligência nos Deficientes Mentais: um desafio, uma proposta

MARIA TERESA EGLÉR MANTOAN

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas

Este artigo 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 intervir no sentido de propiciar-lhe a construção das operações mentais, segundo os princípios pedagógicos que norteiam um programa educacional: o PROEDEM — Programa de Educação do Deficiente Mental.

Meu interesse por interpretar a construção da inteligência nos deficientes mentais e por determinar os limites da influência da solicitação do meio escolar nesse processo de estruturação surgiu da necessidade de aperfeiçoar um programa educacional, o PROEDEM — Programa de Educação do Deficiente Mental. Trata-se de uma proposta pedagógica de escolarização do portador dessa forma de excepcionalidade que elaborei e tenho colocado em prática há quase oito anos em inúmeras escolas e classes especiais brasileiras das redes de ensino público e privado.

De fato, minha intenção, ao empreender uma avaliação do PROEDEM na pessoa deficiente e na atitude de seus professores, visou conhecer mais pormenorizadamente o processo pelo qual têm sido beneficiados os que participam desse programa para torná-lo cada vez mais eficiente. Neste artigo, relato resultados parciais dessa avaliação, cujos dados remontam a

1984, quando o PROEDEM foi implantado pela primeira vez na Escola de Educação Especial Flor do Ypê — APAE de Bragança Paulista.

Meus estudos convergem essencialmente para a deficiência mental real, aquela cujas causas são organicamente constatáveis. Eles se voltam mais precisamente para os aspectos cognitivos da problemática. Nesse sentido, as contribuições da psicologia e epistemologia genéticas de Jean Piaget foram muito valiosas, uma vez que ofereceram os elementos teóricos de que eu necessitava para criar um trabalho educacional inovador nessa área.

A idéia de que a adaptação, como processo biológico, pressupõe uma reação do organismo ao meio distinta da resposta passiva desse organismo devida à simples fixação de hábitos, foi decisiva na minha releitura da deficiência mental. Ela quebra, a meu ver, inúmeras barreiras discriminadoras que impedem a compreensão das reais condições de educabilidade dos deficientes. A partir desse pressuposto básico, reestruturei a escolarização dessas pessoas, procurando libertá-las de uma educação escolar que se apóia quase sempre na artificialidade, na automação, no imediatismo das reações condicionadas e no fechamento das respostas.

O fato de a adaptação intelectual dos deficientes mentais não atingir os níveis mais elevados de raciocínio não implica que se os considere como seres incapazes de reagir ativamente às perturbações e desequilíbrios. É certo que trocas deficitárias entre o sujeito e o meio, desde os primeiros tempos de vida, retardam e mesmo impossibilitam os deficientes de atingirem as formas mais complexas de pensamento. Estes fatos, contudo, não os impedem de ser concebidos como seres cognoscentes e, portanto, aptos a receber uma educação que faça apelo a todas as suas possibilidades de adaptação intelectual.

A pedagogia que se pode inferir da teoria de Piaget aplicada à educação engendra programas de ensino aberto. Este ensino, por insistir mais no processo de aprendizagem do que no seu produto, permite a participação ativa do aluno na sua escolarização; oferece situações para que ele experimente dentro da escola o que pode utilizar fora dela, estendendo-a a outros contextos de vida; permite a utilização máxima das aptidões e conhecimentos do aluno; depende do grau de interesse e de possibilidades desse aluno para explorar o meio escolar e aquele que o circunda e, acima de tudo, os programas de sistema aberto visam atender as necessidades e peculiaridades dos educandos. Assim sendo, esses programas não se reduzem a projetos pedagógicos acabados, inflexíveis. Seus professores, de mero executores passam a ser os autores de propostas pedagógicas.

O PROEDEM foi idealizado a partir de uma concepção de ensino aberto. Sua metodologia se resume na estimulação intencional de todos os aspectos constituintes da personalidade do educando deficiente. Caracteriza-se por uma ação educativa que o incita a reagir aos desafios do meio, pela

1 Refere-se ao oferecimento às pessoas deficientes de oportunidades, condições e padrões de vida tão próximos quanto possível aos do meio em que vivem.

2 Diz respeito à necessidade de atender as diferenças entre normais e deficientes.

3 Implica articular a condição excepcional, tendo como base o que há de comum entre as pessoas deficientes e as consideradas normais.

utilização dos instrumentos intelectuais de que dispõe. Essa estimulação, longe de fazê-lo um repetidor de respostas prontas, capacita-o a enfrentar as dificuldades do dia-a-dia, pela criação e descoberta de soluções que resultam de sua capacidade de enfrentá-las, o que lhe garante um poder adaptativo e de integração reais e cada vez mais amplos e adequados.

Apoiado nos postulados construtivistas de educação, o PROEDEM não é um programa prisioneiro do acadêmico, pois entende e executa uma educação escolar comprometida com o pleno desenvolvimento das possibilidades humanas do deficiente. Inscreve-se igualmente no quadro do que se denominou muito recentemente de **educação cognitiva**. Esta modalidade educativa constitui um conjunto de práticas pedagógicas que se distingue da educação tradicional por uma tarefa específica: ajudar a aprender, a tornar as pessoas mais capazes de agir no mundo e acima de tudo, mais autônomas. O PROEDEM, portanto, ajusta-se às características essenciais da educação cognitiva, porque ambos participam da crença na educabilidade da inteligência. Os processos de desenvolvimento para esses dois quadros educacionais de inspiração piagetiana não dependem de uma programação inata, mas são sensíveis às influências educativas. O desafio de tornar possível, ou seja, praticável o referido programa, está em conseguir adaptar os princípios teóricos-psicológicos e epistemológicos do construtivismo e da educação cognitiva aos de deficientes mentais. E a esta tarefa tenho me dedicado há alguns anos — desde 1983, mais precisamente.

Estudos sobre como evolui a inteligência das pessoas normais possibilitaram uma nova interpretação de conceitos norteadores do ensino especial, ou seja, os que se referem à normalização¹ e à individualização² e me permitiram compreender melhor a evolução cognitiva anômala. Tais conhecimentos, tão reveladores, procuro demonstrá-los em minhas investigações e propostas educacionais. Não é possível negar que existam especificidades no desenvolvimento intelectual dessas pessoas, mas a supervalorização desses aspectos particulares em detrimento dos padrões de normalidade, presentes em cada caso, é que, no entanto, a meu ver, precisa ser urgentemente combatida. De certo, essa primazia tem sido responsável em grande parte pelo atraso e mesmo pelo enquadramento inadequado da educação especial em sistemas de ensino fechados, irredutíveis e restritivos em suas proposições. A expansão do PROEDEM no Brasil tem demonstrado inclusive que o programa é uma alternativa viável e poderosa na concretização de outro princípio norteador do ensino de deficientes: a integração social.³

Por outro lado, é preciso destacar que uma verdadeira onda de construtivismo está invadindo o ensino — seja especial ou regular. A proliferação de educadores pseudo-construtivistas está tornando cada vez mais difícil controlar o uso indiscriminado e inadequado de princípios pedagógicos piagetianos nas salas de aula. Muitas interpretações truncadas estão reduzindo os seus efeitos e as implicações pedagógicas decorrentes de

um construtivismo deformado jamais poderão solucionar o problema da educação e da integração social dos deficientes, que tanto requer da competência dos que o praticam.

Decerto que propostas educacionais construtivistas como o PROEDEM não se concretizam por acaso; envolvem um conjunto de conhecimentos construídos pelos professores pelos mesmos processos por meio dos quais o programa se propõe a levar os alunos a construir os seus próprios conhecimentos. Assim, para garantir o valor do construtivismo fielmente interpretado pelos educadores, é importante que se alerte para a necessidade de se compreender os processos cognitivos que ocorrem concomitantemente no professor e no aluno, nos atos de ensinar e de aprender.

Sabe-se que são poucos os conhecimentos de que se dispõe no momento sobre o funcionamento e da estruturação mental dos deficientes. Tenho procurado ampliá-los e a expansão do PROEDEM oferece-me condições, dados e experiências ideais para tal fim.

Em 1984/1985, confirmei a possibilidade de se influir no sentido de propiciar aos deficientes o acesso às operações lógicas elementares e infralógicas, em minha dissertação de mestrado. A partir de então, o objetivo de minhas investigações tem sido o de complementar essa confirmação entendendo como se processou esse acesso.

A compreensão do referido processo remete a dois pontos fundamentais de análise: a intervenção proposital dos professores no sentido de desencadear o processo de construção das estruturas e as situações vivenciadas pelos alunos do PROEDEM nas escolas em que o programa tem sido implantado.

Tenho pesquisado como o aluno deficiente mental reage à solicitação do meio escolar quando voltada para os aspectos cognitivos do seu desenvolvimento. Em decorrência disso, os sujeitos em questão estão sendo estudados quanto a processos de regulação cognitiva, equilíbrio majorante, graus de abstração, generalização, níveis de tomada de consciência.

O PROEDEM, por intermédio das situações que provoca em sala de aula, permite que se analise as características individuais, específicas do funcionamento mental dos deficientes em face dos processos gerais de construção das estruturas cognitivas. Nesse sentido, torna possível a discussão das condutas dos sujeitos como reação a uma prática pedagógica que considera a dependência entre aprendizagem e desenvolvimento e em que a estrutura mental, observada por meio de seu funcionamento, é o produto da atividade mental do sujeito que busca soluções para seus problemas.

Observo com frequência as reações dos nossos alunos quando colocados frente a perturbações surgidas naturalmente no meio escolar e utilizadas pelos professores do PROEDEM, ao solicitarem deliberadamente o desenvolvimento das noções de conservação, classificação, seriação e das

⁴A função semiótica ou capacidade de representação se manifesta através de comportamentos que implicam a evocação representativa de um objeto ausente ou um conhecimento passado através de significantes diferenciados. Ocorre a partir do período pré-operatório do desenvolvimento.

explicações causais. Da mesma forma, tenho estado atenta às brincadeiras de faz-de-conta (jogo simbólico), às atividades que envolvem outras manifestações da função semiótica, ⁴ tais como o desenho, a imagem mental, a imitação, as construções e demais formas representativas da linguagem.

Meu objeto de estudo está nessas reações, ou seja, nos ajustes que os alunos têm de fazer para se adaptarem às mais diferentes situações, face às peculiaridades de uma condição intelectual deficitária. Todos os demais aspectos do desenvolvimento dos deficientes — sociais, afetivos, perceptivos, motores — estão presentes nas reações citadas; tive, contudo, de privilegiar um deles, no caso o cognitivo, para não me perder na complexidade e extensão da personalidade humana. Com relação a esse aspecto, a observação das salas de aula do PROEDEM permitiu-me detectar insuficiências tanto do aluno como de seus professores no processo de construção da inteligência.

Ao avaliar os efeitos do PROEDEM, estou conhecendo em alguma medida o que falta ao professor para compreender o que o professor lhe propõe. A constatação de insuficiências em ambos tem ensejado o preenchimento de algumas lacunas do PROEDEM, no que diz respeito à capacitação de seus recursos humanos.

Quanto aos limites da influência da solicitação do meio escolar no processo de construção das estruturas da inteligência nos deficientes, tenho verificado que professores continuamente capacitados e bem apoiados por uma supervisão pedagógica direta podem ampliar cada vez mais a extensão e a eficácia do PROEDEM em seus objetivos educacionais.

O desembaraço e a segurança desses profissionais, ao colocarem em prática o programa, implica em que eles estejam preparados para se embrenhar nos caminhos pelos quais a estruturação cognitiva se processa. Ora, este não é um caminho fácil. A regulação do processo de construção de uma prática de ensino pelo professor é concomitante à compreensão de como o aluno auto-regula seu pensamento até chegar a reequilibrá-lo, ou seja, a atingir um patamar mais elevado de compreensão. Só quem entendeu o processo em si mesmo pode dominar os meios pelos quais o outro (no caso, o aluno) assimila um novo conhecimento, incorporando-o aos que já dispunha.

A meta, no que se refere ao preenchimento das lacunas detectadas na capacitação do professor do PROEDEM, é, entre outras fazer com que ele conviva com as contradições, com os conflitos gerados pelo seu trabalho, de tal forma que busque por si mesmo formas alternativas de agir e novas saídas para os problemas de sala de aula. Aí, então, é que se faz imprescindível uma redefinição das funções do supervisor pedagógico que atua no PROEDEM. Em unidades de ensino especial em que o programa já dispõe de supervisores que não mais apontam somente os erros, que não mais controlam de fora os processos de ensino e de aprendizagem, mas passaram a provocar a dúvida, o debate, o confronto do professor com sua prática, as modificações se

fizeram sentir de modo evidente, trazendo ganhos ao desenvolvimento do PROEDEM junto aos alunos. Tem-se, pois, de encaminhar o trabalho de supervisão pedagógica no sentido de proporcionar ao professor a tomada de consciência de sua própria prática, de tal forma que possa, finalmente, teorizá-la, explicitá-la, o mais plenamente possível.

Acredito, pois, que a abstração refletida, ou melhor, a reflexão sobre os processos pelos quais se concebe e se realiza uma dada pedagogia é condição indispensável para que o professor seja detentor de um estilo próprio de atuar no seu espaço educacional e que seja esta a melhor maneira de se garantir o revigoramento, a recriação, a atualização constante do PROEDEM nas salas de aula.

Quanto ao que falta ao aluno para compreender o que o professor lhe propõe, a questão nos coloca face ao processo de solicitação do meio escolar proposto pelo PROEDEM e às especificidades do processo de construção da inteligência dos deficientes, interpretadas a luz do referencial psicogenético.

A análise de protocolos recolhidos durante oito anos de implantação do PROEDEM me fez chegar a algumas conclusões que se resumem no que se segue. Grande parte delas já foi igualmente confirmada por outros pesquisadores da Escola de Genebra, como Inhelder, Paour e outros.

As conclusões permitem afirmar que:

. é certo que os deficientes mentais necessitam de um apoio intelectual para que possam estruturar condutas inteligentes, que aparecem espontaneamente no desenvolvimento normal;

. é imprescindível que esse apoio se concretize por uma ação educativa adequada, conduzida por um professor devidamente preparado para exercer essa função;

. os deficientes mentais mostram-se prejudicados tanto na fase inicial da construção das estruturas mentais, que ocorre com base na relação direta entre o sujeito e o meio, na via que se segue, que evolui para uma estruturação que não se restringe mais ao que é inerente ao objeto, passando a envolver conceitos. A elaboração exógena e endógena dos conhecimentos nessas pessoas apresentam-se lacunares, inacabadas, dadas as limitações estruturais de natureza orgânica, características da excepcionalidade mental. Prejuízos de ordem motora e sensorial dificultam as trocas mais elementares desses sujeitos com o meio e instalam defeitos na forma como agem ao retirarem informações do real e ao processarem os dados extraídos, ativa e logicamente;

. os deficientes mentais apresentam limitações funcionais cognitivas em consequência de prejuízos nos sistemas básicos de retirada e retenção de informações: percepção, motricidade, memória, mobilização eficaz das capacidades cognitivas, tendo em vista a resolução de problemas. Essas limitações funcionais são básicas para explicar os fenômenos de fixação e de parada de desenvolvimento intelectual próprios dos quadros de deficiência;

. os conhecimentos, uma vez construídos pelos deficientes mentais,

⁵ Diz-se dos sistemas em que o fundamental é o conteúdo e não as relações entre os objetos e fatos do mundo. Organizam o real no nível pré-lógico de desenvolvimento cognitivo.

não são de natureza diferente dos construídos pelos não deficientes, o que confirma a identidade estrutural cognitiva observada no desenvolvimento dos deficientes mentais e de pessoas de menos idade;

. nos domínios do conhecimento cuja aquisição depende de um esforço pessoal de estruturação e de criação de relações novas, os deficientes revelam um funcionamento cognitivo deficitário; a generalização do campo de uma mesma estrutura operatória se faz com maiores ou menores dificuldades à medida em que a pessoa deficiente encontra ou não condições externas no meio escolar ou em qualquer outro, que solicitem a ativação de seu funcionamento mental;

. em se tratando dessa ativação é preciso que se destaque a generalização das noções elaboradas e também a sua estabilidade no tempo. De fato, em muitos dos sujeitos estudados pude observar, desde 1984, que não se verificaram regressões, mas sim estabilidade e avanço nos processos cognitivos;

. o fenômeno de fixação acompanha sempre a escalada para a etapa seguinte da evolução mental dos deficientes mentais, isto é a estruturação mental dar-se-á a partir de um subfuncionamento mental que persistirá e que necessitará de apoio para que se efetive;

. as possibilidades adaptativas mais elementares dos deficientes, ou seja, aquelas que não implicam as operações e que estão presentes na grande maioria dos deficientes mentais são de grande valor para sua adaptação ao meio. Portanto, a construção de conhecimentos a partir de sistemas de significação ⁵ estão entre os efeitos desejáveis do processo de solicitação do meio escolar.

O referido processo, pedra angular do PROEDEM, quando se destina a estimular o desenvolvimento cognitivo dos alunos deficientes mentais, apresenta, a meu ver, uma amplitude e um dinamismo que ultrapassa o que é próprio das aprendizagens ditas operatórias, uma vez que não se restringe, como estas, a procedimentos que têm por objetivo exclusivo a construção das estruturas racionais. O processo de solicitação do meio escolar abrange o conjunto de situações artificialmente organizadas para estimular todos os aspectos da personalidade do deficiente mental. Constitui-se numa modalidade de intervenção pedagógica em que os efeitos esperados dependem do apoio externo do professor e da continuidade dessa ajuda no tempo, dado que as fixações dos deficientes mentais em determinadas fases da evolução cognitiva dependem de tempo para que se esclareçam.

Não se pode, pois, esperar que os sujeitos consigam o impossível por participarem do PROEDEM, ou seja, que haja completa reversão de seus quadros cognitivos. O programa se caracteriza por propor uma intervenção educativa, não sendo, portanto, um tratamento curativo da deficiência mental. Esta, quando real, é irreversível.

Há que se considerar sempre os limites do PROEDEM; muito embora os alunos consigam modificar um número razoável de condutas intelectuais,

tal fato não é suficiente para permitir-lhes chegar às etapas finais da construção intelectual.

O processo de solicitação do meio do PROEDEM, no entanto, visa sempre melhorar o que se mostra deficitário no funcionamento mental dos deficientes. Tenho presenciado em suas salas de aula alunos deficientes que controlam sua atenção, antecipam acontecimentos, regulam situações-problema por correção, por manutenção, que retroagem no tempo e no espaço para buscar nexos e coerência nas suas interpretações, que argumentam, para provar suas afirmações, que percebem a contradição, elaboram novas hipóteses e tentam comprová-las, que fazem abstrações empíricas⁶ e reflexivas,⁷ que se equilibram cognitivamente, que constroem regras e expressam verbalmente suas idéias e explicações sobre o mundo circundante.

A condução intencional do PROEDEM tem como objetivo fazer com que o deficiente pense sobre o que faz, o que diz, o que planeja fazer, o que fez, seja à luz de sistemas de significação ou de natureza lógico-operatória. Por outro lado, o programa contempla com já disse, outros aspectos do desenvolvimento do deficiente mental; o afetivo, o social. Não se pode esquecer que esse aluno só se esforça em inventar estratégias de resolução dos problemas quando sua motivação e necessidades são consideradas. A ativação do funcionamento mental depende de como o seu interesse foi despertado, dado que as situações-problema exigem do deficiente mental um grande esforço para que sejam resolvidas, demandando muito mais atenção, tempo de concentração que no caso de sujeitos normais.

Finalmente, gostaria de salientar que, consciente da ação do PROEDEM e de sua influência no sentido de tornar as pessoas deficientes cada vez mais aptas a viverem, a se integrarem socialmente e portanto mais próximas da normalidade, não considero o programa como uma solução definitiva, mas estou certa de que ele representa uma alternativa educacional que tem oferecido oportunidades que outros programas não tinham oferecido e não oferecem a essas pessoas, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de suas possibilidades intelectuais.

É pensando, antes de tudo, na realidade humana do deficiente mental que considero o PROEDEM uma inovação educacional. Em todos os momentos em que o vejo concretizado nas escolas, nas salas de aula onde tem sido implantado, fica mais clara e mais forte para mim a idéia de que a possibilidade de sua efetivação garante ao deficiente e ao professor que dele se ocupa o direito de serem concebidos e tratados com a compreensão e a dignidade que merecem.

A expansão desse direito é para mim motivo suficiente para continuar aprimorando o PROEDEM e difundindo-o por toda parte.

Trabalho apresentado à XIV Reunião da ANPEd (setembro de 1991)

⁶ Consiste em agir sobre os objetos e retirar deles conhecimentos que lhes são inerentes, como cor, forma, peso, consistência e outras propriedades físicas. Refere-se à experiência que propicia a descoberta do conhecimento físico e das reações dos objetos às partes do sujeito.

⁷ Refere-se aos conhecimentos que se obtêm a partir da coordenação das ações do sujeito sobre os objetos. Trata-se da experiência lógico-matemática, ou seja, daquela pela qual se produzem novos conhecimentos com base na criação das relações as mais diversas entre os objetos.