

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ**  
**CÂMPUS MEDIANEIRA**

**ELIEGE SILVA PEREIRA**

**A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA**  
**INTELECTUAL NA ATUALIDADE**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**MEDIANEIRA**

**2020**

ELIEGE SILVA PEREIRA



**A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA  
INTELECTUAL NA ATUALIDADE**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo UAB do Município de Umuarama, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira.

Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Fatima Menegazzo Nicodem.

**MEDIANEIRA**

**2020**



---

## TERMO DE APROVAÇÃO

### A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ATUALIDADE

Por

**Eliege Silva Pereira**

Esta monografia foi apresentada às 18h30m do dia 25 de setembro de 2020 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino – Polo de Umuarama, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira. A aluna foi avaliada pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Fatima Menegazzo Nicodem.  
UTFPR – Câmpus Medianeira  
Orientadora

Prof<sup>a</sup>. Me. Floida Moura Rocha Carlesso Batista  
UTFPR – Câmpus Medianeira  
Membro da Banca

Professor Doutor Henry Charles Albert David Naidoo Terroso de Mendonça  
Brandão  
UTFPR – Câmpus Medianeira  
Membro da Banca

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso-

## RESUMO

PEREIRA, Eliege Silva. **A inclusão escolar da criança com deficiência intelectual na atualidade**. 53 folhas. Monografia de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2020.

A presente pesquisa apresenta uma breve contextualização sobre a historicidade da deficiência e a evolução da inclusão de pessoas com deficiência intelectual na sociedade, sobretudo, no Ensino Regular, destacando o papel do docente neste contexto, assunto que vem mobilizando a sociedade e comunidade escolar frente a este novo modelo de escola. Isto requer uma reflexão sobre a convivência com esses alunos em um mesmo espaço e uma mudança na organização de todo o trabalho pedagógico da escola. Acredita-se que a inserção do aluno portador de necessidades especiais na escola realizada dentro do paradigma da inclusão escolar, constituirá uma experiência fundamental que definirá o sucesso ou fracasso de seu futuro processo de inclusão na sociedade. Pensando nisto, todos os indivíduos, devem ter garantido seu direito de acesso e permanência na escola pública gratuita e de qualidade, que possibilite, dentro de suas possibilidades, independência e criticidade frente aos fatos ocorridos no seu dia a dia. A pesquisa possui características qualitativa descritiva, explicativa e bibliográfica, analisando as informações fornecidas por diversas fontes: revistas, artigos, livros, sites e outros meios teóricos relacionados ao tema em estudo para alcançar o objetivo proposto. Tem como principais autores: Aranha (1995), Sasaki (1997), Mendes (2006), Carvalho (2001), Piaget (1985), Vygotsky (1998), DSM-IV (1995)

**Palavras-chave:** inclusão escolar. Escola. Desenvolvimento pessoal. Ensino-aprendizagem.

## ABSTRACT

PEREIRA, Eliege Silva. **School inclusion of children with intellectual disabilities now**. 53 folhas. Monografia de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2020.

This research presents a brief contextualization about the historicity of the disability and the evolution of the inclusion of people with intellectual disabilities in society, especially in Regular Education, highlighting the role of the teacher in this context, a subject that has been mobilizing society and the school community in the face of this new school model. This requires reflection on living with these students in the same space and a change in the organization of all the school's pedagogical work. It is believed that the insertion of students with special needs in the school carried out within the school inclusion paradigm will constitute a fundamental experience that will define the success or failure of their future inclusion process in society. With this in mind, all individuals must have guaranteed their right to access and remain in a free and quality public school, which allows, within their possibilities, independence and criticality in face of the events that occur in their daily lives. The research has descriptive, explanatory and bibliographic qualitative characteristics, analyzing the information provided by several sources: magazines, articles, books, websites and other theoretical means related to the subject under study to achieve the proposed objective. Its main authors are: Aranha (1995), Sasaki (1997), Mendes (2006), Carvalho (2001), Piaget (1985), Vygotsky (1998), DSM-IV (1995)

**Keywords:** School Inclusion; School; Personal development; Teaching-learning.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	8
<b>3 CONCEITUANDO OS TERMOS</b> .....	12
3.1 INCLUSÃO ESCOLAR .....	12
3.2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....	19
3.3 A ESCOLA DA ATUALIDADE E A CRIANÇA COM DÉFICIT INTELECTUAL ....	27
3.3.1 COMO SE PENSA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA SOBRE O DÉFICIT INTELECTUAL .....	28
3.3.2 COMO SE SENTE A CRIANÇA COM DÉFICIT INTELECTUAL FRENTE À ESCOLA CONTEMPORÂNEA .....	34
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	42
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	46

## 1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo o sujeito portador de deficiência intelectual foi reduzido para representações de eterna infância ou minoridade intransponível. Porém, com o passar de muitos anos, estes indivíduos tiveram alguns dos seus direitos atendidos.

Bueno (1993) nos apresenta quatro estágios de atitudes que ocorreram na história na relação da sociedade com os indivíduos portadores de deficiência: o primeiro foi na era pré-cristã, período marcado por maus tratos; o segundo, na difusão do cristianismo, buscou-se protegê-los; o terceiro, no final do século XVIII, fundou-se instituições para educá-los, porém, houve a segregação; o quarto, visou a aceitação.

Atualmente há o reconhecimento do sujeito portador de necessidade especial. Valoriza-se suas experiências de vida, sua participação social e o exercício de cidadania, respeitando sempre as suas peculiaridades devido à sua deficiência. Há a perspectiva de inclusão destas pessoas nos espaços sociais.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), conhecida como Constituição Cidadã e considerada um grande marco no nosso país, rompeu com o ciclo concentrador e filantropista das políticas públicas e, reconheceu, pela primeira vez, de maneira expressa na legislação, que crianças e adolescentes têm direitos, que podem ser exercidos frente à família, à sociedade e ao Estado. Expressos em seu Artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Percebe-se o desenvolvimento de políticas públicas que visam o desenvolvimento pleno, livre de preconceito, que proporciona ao portador de necessidades especiais educação, emprego e inclusão através de serviços de preparação, acompanhamento e apoio.

A Associação Americana de Retardo Mental – AAMR, atualmente denominada Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento – AAIDD, desde a sua fundação em 1876, tem se preocupado em definir, compreender, e classificar o campo da deficiência intelectual. Diversos manuais foram publicados sobre a definição e classificação da deficiência intelectual.

Diante destes fatos, encontra-se o professor cujo desafio no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais tem sido grande, pois requer dele a construção de novas propostas de ensino, um olhar diferenciado para a sala de aula e ser o mediador do processo de ensino-aprendizagem. Em alguns momentos há resistência, causando desconforto para toda equipe escolar.

Conforme Capellini (2004), o ensino colaborativo tem sido utilizado para favorecer a inclusão escolar, envolve a parceria direta entre professores da educação comum e especial. Sendo uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor especialista planejam e ajustam procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns.

Porém, novas posturas e habilidades são necessárias neste momento a fim de que haja a construção de uma proposta inclusiva, proporcionando ao portador de necessidades especiais o desenvolvimento adequado, reconhecendo as suas particularidades.

Dentro deste contexto, a presente pesquisa objetiva um aprofundamento com bases científicas e uma reflexão sobre a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual na atualidade. Destacando um breve contexto sobre a historicidade da deficiência e a evolução da inclusão de pessoas portadoras de deficiência intelectual, especificamente, no Ensino Regular, com destaque no papel do docente, assunto que mobiliza a sociedade e comunidade frente a este novo modelo de escola.

Conviver com esses alunos em um mesmo espaço requer mudança na organização de todo o trabalho pedagógico da escola. Inserir o aluno portador de necessidades especiais no ambiente escolar constitui uma experiência essencial que contribuirá para o sucesso ou fracasso de seu futuro processo de inclusão na sociedade.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede estadual passou por uma transformação gradual, de um modelo integrativo para uma perspectiva inclusiva, que ainda está em construção nas escolas. Conforme Januzzi (2004) “[...] aponta-se a inclusão como um avanço em relação à integração, porquanto implica uma reestruturação do sistema comum de ensino” (JANUZZI 2004, p. 187).

A análise conceitual de caráter descritiva, explicativa e bibliográfica será feita a partir de materiais disponibilizados pela Internet por meio de artigos científicos, sites e obras literárias de diferentes autores.





## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este estudo voltado para a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual na atualidade buscou apresentar em linhas gerais a história e evolução da inclusão do indivíduo portador de déficit intelectual, ou seja, como ocorreu a inclusão dos indivíduos portadores de déficit intelectual na rede de ensino regular, com ênfase no papel do docente, personagem de destaque neste contexto.

A pesquisa possui características de pesquisa qualitativa descritiva, descrevendo sobre a historicidade da deficiência, a evolução da inclusão de pessoas com deficiência intelectual na sociedade, sobretudo, no âmbito escolar, campo de atuação deste trabalho e o papel do professor frente a este desafio.

Também possui característica explicativa e bibliográfica, pois para atingir os objetivos formulados buscou-se analisar as informações fornecidas por diversas fontes: revistas, artigos, livros, sites e outros meios teóricos relacionados ao tema em estudo.

[...] convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente (GIL, 2008, P.50).

A inserção do aluno portador de necessidades especiais na escola é uma experiência de suma importância que propiciará o seu sucesso ou fracasso na vida pessoal, social, profissional dentro da sociedade. É fundamental garantir o acesso e permanência deste aluno no âmbito escolar a fim de que se inicie este processo, visando sempre o seu pleno desenvolvimento dentro de suas possibilidades.

Vygotsky (1998) vem nos auxiliar nas pesquisas destacando a importância da mediação. A aprendizagem provoca o desenvolvimento. Um educador capacitado para a sua missão não deterá no defeito ou nas características negativas do aluno portador de deficiência. Se apoiará nos seus recursos alternativos, destacando a capacidade de superação dos seus educandos.

Piaget (1985) vem nos informar sobre o desenvolvimento mental da criança, nos apresentando os quatro períodos fundamentais: sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais. Fazendo-nos concluir que uma criança com déficit intelectual, por vezes não terá condições de ultrapassar a fase das operações concretas, pois, como descrito por Fierro (2004) o déficit do sujeito com

deficiência intelectual aparentemente se relaciona com as suas dificuldades de generalização e transposição de conhecimentos de um momento para outro.

O conceito de deficiente intelectual é norteado pelos estudos do DSM-V, Fierro (2004), de Carvalho (2001), Vasconcelos (2004). Tais autores descrevem de forma significativa sobre o processo cognitivo destes sujeitos, contribuindo eficazmente com a aquisição do nosso conhecimento.

Sobre a historicidade dos indivíduos portadores desta deficiência, Pessoti (1984) nos atualiza, destacando que por muito tempo os sujeitos portadores de déficit intelectual foram desprezados e tratados como inúteis. Apenas com o passar de muitos anos eles tiveram alguns de seus direitos atendidos.

De um modo geral, até a difusão do cristianismo na Europa, a sorte dos deficientes mentais e de outras pessoas excepcionais é praticamente a mesma nas regiões europeias, o que não é surpreendente uma vez que até a mulher normal só adquire status de pessoa, no plano civil, e alma, no plano teológico, após a difusão europeia da ética (PESSOTI, 1984, P.3).

Inicialmente, apesar de todas de grandes experiências desenvolvidas, colocar estes indivíduos em asilos e manicômios foi o procedimento ideal, justificando-se que seriam mais bem cuidados e protegidos. Aranha (1995), Sasaki (1997), Mendes (2006), Carvalho (2001) apresentam estudos significativos sobre este tema.

Já no campo da inclusão social, encontramos estudos de Mantoan (1997), Barros (2005), Porto (2000) que ampliam os nossos conhecimentos sobre os mesmos. A educação inclusiva é de fundamental importância para se alcançar a inclusão social. Sendo que o auxílio do governo neste momento é essencial. Não somente com relação à recursos, mas também, com relação ao apoio no desenvolvimento dos projetos pedagógicos.

Devido ao considerável número de desenvolvimento de trabalhos e projetos voltados para este tema, já é perceptível o reconhecimento destes sujeitos. Valorizando a sua inserção na sociedade. Destacando que é de suma importância a cooperação da comunidade como um todo a fim de que eles assumam a sua cidadania

[...] é nas relações que os sujeitos conhecem, apropriam-se do que os define socialmente, do que os diferencia. Nas relações convertem em próprias as ideias que circulam socialmente e, assim, vão se constituindo sujeitos: 'apreendem' a si mesmos e ao mundo em torno deles, desestabilizando, dessa forma, a tese de que não aprendem e, nesse processo, os modos de funcionamento psíquico – cognição, imaginação e emoção –

articulam-se de forma interconstitutiva, resultando na emergência do sujeito, de sua subjetividade (CARVALHO, 2005, p.5)

Quanto aos professores, o desafio no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais é extenso. Mas, é fundamental que se efetivem novas propostas de ensino e que estejam abertos ao novo, considerando as diferentes possibilidades a fim de se chegar ao objetivo pretendido.

Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causaram muita desestabilidade e resistência (MINETTO, 2008, p.17).

Mantoan (2006), Bray (2009), Pereira (2009) são autores bem capacitados para nos informar sobre este assunto. Buscando nos auxiliar na busca por conhecimentos quanto às novas habilidades que devem ser adotadas visando concretizar a proposta de educação inclusiva.

Por fim, assim como descrito por Gil (2008),

A ciência tem como objetivo fundamental chegar à veracidade dos fatos. Neste sentido não se distingue de outras formas de conhecimento. O que torna, porém, o conhecimento científico distinto dos demais é que tem como característica fundamental a sua verificabilidade (GIL, 2008, P.50).

Para atingir os objetivos formulados deste estudo, buscou-se por pesquisas desenvolvidas nesta área e após, analisou-se as informações fornecidas por tais fontes buscando fornecer subsídios consistentes para novos trabalhos que contribuirão com a sociedade.

### 3 CONCEITUANDO OS TERMOS

Somente após muitos anos o indivíduo portador de necessidades especiais obteve êxito na sua luta para garantir alguns dos seus direitos. No século XVI, médicos e pedagogos acreditaram na possibilidade de aprendizagem das pessoas consideradas ineducáveis e começaram a desenvolver trabalhos nesta área, culminando em políticas voltadas para inclusão social. Porém, o momento atual ainda é de transição.

#### 3.1 INCLUSÃO ESCOLAR

Até o século XVI, o deficiente intelectual era reduzido à eterna infância ou menoridade intransponível. Pessoti (1984) assim destacou que, de um modo geral, até a difusão do cristianismo na Europa, a sorte dos deficientes mentais e de pessoas excepcionais era praticamente a mesma nas regiões europeias. Mas, isto não os surpreende, pois, até mesmo a mulher normal só adquiria status de pessoa, no plano civil, e alma, e teológico, após a difusão europeia da ética.

Jannuzzi (1992) afirma que durante muito tempo o indivíduo portador de deficiência intelectual foi chamado de idiota, oligofrênico, retardado mental, deficiente mental. Finalmente chegou-se ao termo deficiente intelectual.

Apenas após muitos anos o sujeito portador de necessidades especiais teve alguns dos seus direitos atendidos. Numa sociedade onde a educação formal era direito de poucos, a história da educação especial começou a ganhar importância somente no século XVI, quando médicos e pedagogos acreditaram que havia possibilidades de aprendizagem de sujeitos considerados ineducáveis e, assim, iniciaram o desenvolvimento de trabalhos sobre o tema.

Mas, mesmo com todas as experiências inovadoras desenvolvidas neste século, a principal resposta social recebida para tratamento destes indivíduos foi a sua institucionalização em asilos e manicômios. A justificativa era que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida quando confinada em ambiente separado, segregada.

Porém, lentamente, foi acontecendo mais algumas mudanças e percebendo a necessidade do desenvolvimento de Políticas de Direitos Sociais e Políticas Sociais voltadas para esta área. De acordo com Tonelotti (2019), Direitos Sociais e Políticas

Sociais estão intrinsecamente relacionados. Política é a ciência de bem governar um povo, constituído em Estados, um Estado democrático, sendo que essa governabilidade é exercida pelo poder público, via representantes levados ao poder, direta ou indiretamente, pela população.

Desta forma, Porto (2000), nos diz que é possível afirmar que a educação inclusiva é um meio privilegiado para alcançar a inclusão social, que não deve ser alheio aos governos que devem dedicar os recursos econômicos necessários para estabelecê-la. E, escola e professores precisam estar preparados para lidar com esta situação.

Para Yamamoto (1997) o Estado busca, em suas realizações, atender as necessidades sociais básicas da população, através de garantias e ações concernentes à assistência social, saúde, educação, segurança, a política e política social representam atuações do poder político que visam o bem-estar da população.

Desta forma, diversas atitudes vêm sendo discutida e analisada pela sociedade e se modificaram ao longo do tempo. Tais atitudes ocorrem por fatores econômicos, culturais, filosóficos, científicos e morais e as mudanças constituem-se em vários paradigmas que permeiam o processo histórico dos sujeitos com deficiência. Os diferentes paradigmas existentes nas relações sociais são: exclusão, segregação, integração social e inclusão social.

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais (SASSAKI, 1997, p. 16).

Na Idade Antiga, Idade Média e parte da Idade Moderna encontramos, inicialmente, a Exclusão social ou Paradigma da exclusão que se refere ao período em que sociedade se isentou da sua responsabilidade para com as pessoas com deficiência.

As pessoas com deficiências intelectuais foram consideradas inválidas e sem utilidade para desempenhar funções produtivas e condicionados a estado não passível de mudanças, respaldando-se na religião para justificar o processo de exclusão pautado em questões místicas e oculta. Viviam até mesmo fora do seio da família e à margem da sociedade. Vieira e Pereira (2003, p.17) destacam:

Na antiguidade as pessoas com deficiência foram consideradas possesas de demônios e de maus espíritos. [...]. Os modelos econômicos, sociais e culturais impuseram às pessoas com deficiência uma inadaptação geradora de ignorância, preconceitos e tabus que, ao longo dos séculos e séculos, alimentaram os mitos populares da perigosidade das pessoas com deficiência mental e do seu caráter demoníaco, determinando atitudes de rejeição, medo e vergonha (VIEIRA E PEREIRA, 2003, p.17).

Com a evolução da medicina a deficiência passou a ser vista como uma doença, gerando ações de proteção e cuidado, o que justifica o Paradigma da Institucionalização. Tal paradigma significou a segregação destas pessoas em instituições residenciais ou escolas especiais a fim, também, de proteger a sociedade do que era considerado diferente e perdurou por aproximadamente oito séculos.

No Brasil, as ideias e práticas sociais de cunho assistencialista se reproduziram historicamente visando, principalmente reforçar o paternalismo do Estado, mantendo as classes populares desmobilizadas, favorecendo o processo de acumulação capitalista.

A partir do século XIX, principalmente em países da Europa, considerando as potencialidades da pessoa que apresentava algum tipo de deficiência, lentamente, estudiosos da área da pedagogia e psicologia realizaram as primeiras intervenções educacionais.

Na área social, as novas diretrizes contidas na Constituição previam: maior responsabilidade do Estado na regulamentação, financiamento e provisão de políticas sociais; universalização e acesso a benefícios e serviços; ampliação do caráter distributivo da seguridade social, como um contraponto ao seguro social, de caráter contributivo; controle democrático exercido pela sociedade sobre os atos e decisões estatais; redefinição dos patamares mínimos dos valores dos benefícios sociais; e adoção de uma concepção de “mínimos sociais” como direito de todos. (PEREIRA, 2009, p.153)

A partir dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH de (1948) que tem como diretriz principal a igualdade de oportunidades para todos, estes conceitos começam a ser desmistificados e novas práticas sociais passam a ser vivenciadas pela sociedade.

Originam-se, então nos anos 1950 os movimentos formados por pais de pessoas com deficiência com o objetivo de garantir os direitos de seus filhos. No Brasil surge a Pestalozzi e as APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais -

associações sem fins lucrativos, cujo objetivo principal é a defesa dos direitos da pessoa com deficiência, prioritariamente, a deficiência intelectual), a seguir, conforme Sasaki (1997) ocorre um “[...] *boom* de instituições especializadas”.

Mas, mesmo assim, Carvalho (2003) afirma que no imaginário social, essas pessoas estão como “impedidas” para o exercício da cidadania, devido às suas limitações. A integração inicialmente buscou capacitar, habilitar ou reabilitar a pessoa com deficiência a fim de ser capaz de participar de forma natural da sociedade, sobretudo da escola.

Com o passar do tempo as instituições foram induzidos a oferecer serviços que permitissem maior acesso e condições de vivenciar seu cotidiano através das atividades oferecidas, culminando no Paradigma de Serviços.

De acordo com Glat (2006) na década de 1960, foi proposto um paradigma sustentado na integração das pessoas com deficiência. A proposta de educação inclusiva foi implantada nas escolas, representando um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial.

A inclusão social justificava que o indivíduo com deficiência tem direito à convivência não segregada e direito de acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. Preconizando que esses alunos, independente do tipo de deficiência ou grau de comprometimento, devem ser inseridos dentro das classes comuns do ensino regular, ficando com a escola a responsabilidade de se reestruturar para atendê-los. Coube à sociedade, também, se reorganizar-se para atendê-los.

Conforme Aranha (2001), crianças e adolescentes com deficiência passaram a ser matriculados nas turmas regulares de ensino, possibilitando o seu acesso e permanência na escola. Estas mudanças não eram destinadas a reorganização para favorecer e garantir o acesso da pessoa com deficiência, mas para assegurar serviços e recursos que a “modificassem” a fim de que pudesse se aproximar do normal.

Com relação à integração destaca-se a Lei n 4.024/61 (Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que refere a inserção da pessoa com deficiência no sistema geral de ensino, mas se contradiz quando permite que: por motivo de doenças ou anomalias graves, pobreza, insuficiência de escolas e vagas as mesmas não sejam inseridas, demonstrando a incapacidade do Estado em dar respostas adequadas a questões relacionadas às pessoas com deficiência.

Segundo Aranha (2001) o atendimento educacional era realizado em classes especiais, preparando os alunos para a sua adaptação no ensino regular. Porém, de



acordo com Bueno (2001) esse paradigma rapidamente começou a enfrentar críticas, pois a maioria dos alunos com deficiência continuava segregada em escolas ou classes especiais, pois não apresentavam condições de ingresso nas turmas regulares. Ampliou-se a discussão sobre a cidadania da pessoa com deficiência.

Neste momento, verifica-se uma contradição com relação a este tema. Conforme Barros (2005), ao longo da década de 1990, mesmo o Ministério da Educação do Brasil defendendo a inclusão como política social e educacional, manteve uma Secretaria de Educação Especial, reafirmando, a permanência dos serviços educacionais relacionados a esta secretaria, que são antagônicos à política da inclusão. Sobre este assunto, Carvalho (2003) ressalta que:

De pouco adianta, em documentos oficiais mencionar, as necessidades básicas de aprendizagem de criança, jovens e adultos [...] se continuamos com índices assustadores de fracasso escolar e mantemos, no discurso, proposta para a melhoria da qualidade do sistema de ensino-aprendizagem dos nossos alunos (CARVALHO, 2003, p.13).

A inclusão deveria ser vista como um conjunto de medidas que o sistema de ensino, de maneira interdisciplinar, deveria adotar para efetivar a proposta. Mas, percebe-se que a inclusão ainda é vista como uma responsabilidade “setorializada” da Educação Especial.

Na década de 90 com a Conferência Mundial de Educação para Todos, tem início a proposta de enfrentar o desafio das diversidades, considerando cada indivíduo como sujeito de direito, visando democratizar o ensino e minimizar o processo de exclusão.

Tal ato se confirma na Declaração de Salamanca (1994) que propõe aos países signatários uma educação voltada para pessoas com necessidades educacionais especiais, destacando a igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos.

Conforme Aranha (2004), tais transformações levam à configuração do Paradigma do Suporte que pressupõe que a sociedade viabilize o acesso de todos os cidadãos aos recursos oferecidos pela comunidade, respeitando a individualidade de cada um, tornando-se a base para a inserção da ideia de inclusão.

Conforme Sasaki (1997), ao longo da história, os Paradigmas adotados não foram fases estanques vivenciadas separadamente. Tais Paradigmas sempre

coexistiram e, ainda são percebidos como modelos excludentes e segregadores, até mesmo na atualidade.

A mudança do modelo de integração para a inclusão necessita de mudança de comportamento de todo estado social, a fim de se mobilizar para atender as necessidades particulares de cada um e não esperar que o indivíduo se molde aos modelos adotados pela sociedade. Com relação a esta trajetória, Fonseca (1995) destaca

A escola terá de adaptar-se a todas as crianças, ou melhor, à variedade humana. Como instituição social, não poderá continuar a agir no sentido inverso, rejeitando, escorraçando ou segregando “aqueles que não aprendem como os outros”, sob pena de negar a si própria (FONSECA, 1995, P.202).

Pesquisadores concordam que tem que haver mudanças, arquitetônicas, atitudinais, e legislativas a fim de se ter uma sociedade inclusivista, mas divergem quanto aos modelos que devem ser adotados para viabilizar o acesso da pessoa com deficiência aos seus direitos.

Carvalho (2003) destaca que a atualidade da educação especial está posta no tripé “Integração, inclusão e qualidade de vida”, e que esta deve ser apoiada pelos Governos Estaduais, Municipais e Federal suprimindo as necessidades educacionais, respondendo às diversidades e admitindo o modelo de integração como parte complementar à inclusão.

Conforme Mendes (2006) é evidente o alto custo das classes e escolas especiais para o Estado. Mas, providenciar a inserção (garantia da matrícula e suporte técnico necessário) da pessoa com deficiência na rede regular de ensino é uma condição obrigatória, urgente e de responsabilidade do Estado. E, também, responsabilidade dos pais, responsáveis e das instituições assegurarem sua permanência na escola.

Caso isto não se cumpra, os envolvidos estão sujeitos às penas previstas no artigo 246 do código penal por se tratar de crime caracterizado por abandono intelectual. Se uma instituição recusa a matrícula de uma criança com deficiência esta vai de encontro com o art. 8º da lei 7.853/89 que caracteriza crime (BRASIL, 2004).

No século XX, como podemos ver em Aranha (1995), multiplicou-se as visões a respeito do deficiente, prevalecendo vários modelos explicativos: o médico, o

metafísico, o educacional, o da determinação social e, mais recentemente, o socioconstrutivista ou sóciohistórico.

A inclusão visa à integração, o direito da pessoa com deficiência à igualdade de acesso ao espaço comum da vida em sociedade (Aranha, 2001). Mas, no Paradigma de Serviços, que busca a integração, pressupõe-se o investimento principal na promoção de mudanças no indivíduo, na direção de sua normalização.

No Paradigma de Suportes, focado na inclusão, busca-se intervir no processo de desenvolvimento do indivíduo e no processo de reajuste da realidade social, através de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais, a fim de que a pessoa com deficiência possa adquirir condições de acesso ao espaço comum da vida na sociedade.

De acordo com Barros (2005), o Ministério da Educação vive os dilemas de não poder cumprir os preceitos da inclusão. Por um lado está preso à dívida contraída com as entidades filantrópicas de atenção aos deficientes, quando estas fizeram o papel que era do Estado na Educação Especial, permitindo e favorecendo a perpetuação dessa modalidade de assistência. Por outro, a obrigação de defender uma política de universalização do ensino, visa escola regular para todos, negando de certa maneira a Educação Especial.

Nos discursos oficiais fala-se em inclusão de todas as crianças, mas, na prática, reconhece-se a impossibilidade da inclusão irrestrita de todo o tipo de criança com deficiência. No contexto atual brasileiro, além da Constituição Federal do Brasil, outras leis garantem os direitos de crianças e adolescentes com deficiência. A Convenção dos Direitos da Criança (CDC), a Lei nº 7.853/89, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) são algumas delas.

Percebe-se que com o desenvolvimento da sociedade, a luta pela inclusão social e diversidade cresceu e se fortaleceu em todo o mundo. Acarretando em diversos encontros internacionais sobre o tema. Um dos eventos marcantes que ocorreu foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrido em 1990, na Tailândia; Conferência de Salamanca, em 1994, na Espanha, que resultou na Declaração de Salamanca, diretriz com artigos com eixo principal na conquista da cidadania integral, inclusão das pessoas com necessidades especiais no ensino comum e sua participação social plena.

A legislação brasileira oferece garantias de direito à educação na rede regular de ensino e o sistema educacional está gradualmente mudando sua política em acolher estes alunos com deficiência nas escolas públicas e privadas. Mas, é perceptível que o momento ainda é de transição.

Esta atenção é mais efetiva na área da educação, mas é um desafio para a organização dos serviços públicos de saúde, que ainda possui reduzida oferta de serviços, difícil acesso, baixa cobertura, descontinuidade de atendimento, dentre outros. A mesma demanda muitos cuidados.

### 3.2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

É possível ter uma vida normal mesmo tendo algum tipo de deficiência, sendo ela motora, visual, auditiva e até mesmo intelectual. Carvalho (2003) define “portador de necessidades educacionais especiais”, os indivíduos com deficiências reais e aqueles com dificuldades de aprendizagem, sendo que o não reconhecimento destas dificuldades configura-se em uma forma de exclusão tornando-os deficientes circunstanciais.

Assim, constata-se que a deficiência intelectual não é uma doença propriamente dita, não é contagiosa, não se espera uma cura, nem pode causar algum prejuízo para quem convive com um deficiente. Mas, a humanização de cada cidadão é de suma importância em todas as políticas: educação, saúde, assistência, entre muitos outros que cooperam com a família no enfrentamento da deficiência.

A Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) destacam que a Deficiência Intelectual ou Deficiência Mental (DM – como não é mais chamada) é o estado de redução notável do funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, oriundo no período de desenvolvimento.

Está associado a limitações de pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade em comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho.

O Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais é um manual para profissionais da área da saúde mental que lista diferentes categorias de transtornos mentais e critérios para diagnosticá-los, de acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (American Psychiatric Association - APA). Usado por clínicos, pesquisadores, companhias de seguro, indústria farmacêutica e parlamentos políticos em todo o mundo.

Há cinco revisões para o DSM desde sua primeira publicação em 1952. A maior revisão foi a DSM-IV, publicada em 1994. O DSM-V foi publicado em 18 de maio de 2013 e é a versão atual do manual. A seção de desordens mentais da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde - CID também é outro guia comumente usado, especialmente fora dos Estados Unidos. Mas, para pesquisa em saúde mental, o DSM continua sendo a maior referência da atualidade.

Atualmente, a medicina evoluiu com relação ao diagnóstico precoce de algumas doenças mentais. No pré-natal já pode ser diagnosticado se há alguma alteração genética no desenvolvimento da criança, preparando, assim a família. Esta criança deve ser inserida na sociedade como qualquer outra. Mas, há necessidade de atendimentos que propiciem condições e liberdade para que o aluno com deficiência intelectual, possa construir a sua inteligência, dentro dos seus recursos intelectuais disponíveis, tornando-se capaz de produzir significado e conhecimento.

O DSM-V aponta que a deficiência intelectual é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui *déficits* funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. Sendo que os três critérios devem ser preenchidos:

A. *Déficits* em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência, confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.

B. *Déficits* em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os *déficits* de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação

social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.

C. Início dos *déficits* intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento.

Em Nota, logo abaixo da discriminação o DSM-V especifica que o termo diagnóstico deficiência intelectual equivale ao diagnóstico da CID-11 de transtornos do desenvolvimento intelectual. Mesmo o termo deficiência intelectual sendo utilizado em todo este Manual, os dois termos são empregados no título para esclarecer as relações com outros sistemas de classificação.

Deficiência intelectual é o termo de uso comum por médicos, educadores e outros, além de pelo público leigo e grupos de defesa dos direitos. Especificam a gravidade atual como: 317 (F70) Leve, 318.0 (F71) Moderada, 318.1 (F72) Grave, 318.2 (F73) Profunda.

O DSM-V ainda especifica que os vários níveis de gravidade são definidos com base no funcionamento adaptativo, e não em escores de QI, pois é o funcionamento adaptativo que determina o nível de apoio necessário e, medidas de QI são menos válidas na extremidade mais inferior da variação desse coeficiente.

O DSM-V define o deficiente intelectual de acordo com o seu funcionamento adaptativo que refere-se ao modo como um indivíduo lida com as tarefas cotidianas nos domínios: conceitual (habilidades ligadas à linguagem, leitura, escrita, matemática, raciocínio, conhecimento, memória); social (habilidades ligadas à consciência das experiências das experiências alheias, empatia, habilidades com amizades, julgamento social e autorregulação) e prático (aprendizagem e autogestão em situações da vida, como cuidados pessoais, responsabilidades profissionais, controle do dinheiro, recreação, controle do próprio comportamento e organização em tarefas escolares e profissionais).

Pessoa com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual pode ter dificuldades para controlar seus comportamentos e emoções, relacionamentos interpessoais e em manter-se motivado no processo de aprendizagem. Mas, essas dificuldades podem ser superadas através da estimulação sistemática do desenvolvimento, adequações em situações pessoais, escolares, profissionais e sociais, além de oportunidades de inclusão social.

[...] Os sujeitos com deficiência mental manifestam apegos de modos variados, geralmente em formas mais infantis que as correspondentes à sua idade cronológica. Assim, são mais

dependentes em seu comportamento e em suas relações como também em seus afetos, nos diversos aspectos da vida e de sua conduta: e além disso, na idade adulta, em grau superior a outras pessoas (FIERRO, 2004, P.199).

As características diagnósticas essenciais da deficiência intelectual são déficits em capacidades mentais genéricas e prejuízo na função adaptativa diária na comparação com indivíduos da mesma idade, gênero e aspectos socioculturais, tendo início durante o período do desenvolvimento.

Piaget (1985) descreveu quatro períodos que considerou fundamental sobre o desenvolvimento mental:

- **Sensório-motor (sensório-motriz):** primeiro período do desenvolvimento. A criança utiliza como instrumentos somente as percepções e os movimentos corporais, não sendo capaz de produzir q representação ou pensamento. É uma inteligência inteiramente prática.
- **Pré-operatório:** ocorre aproximadamente a partir dos 2 anos de vida da criança e dura até aproximadamente os 7 ou 8 anos. Marcado pela formação da função simbólica ou semiótica. Já consegue representar os objetos ou acontecimentos não perceptíveis, pedindo-os através de símbolos ou de sinais diferenciados: jogo simbólico, imagem mental, imitação diferenciada, desenho e, principalmente, a linguagem.
- **Operações concretas:** inicia-se aos 7 ou 8 anos e dura até, aproximadamente, os 10 ou 11 anos de idade. As interiorizações, coordenações e descentralizações crescentes vão de encontro a uma forma geral de equilíbrio, constituindo a reversibilidade operatória (inversões e reciprocidades).
- **Operações formais:** ocorre a partir dos 11 ou 12 anos, sendo a última das fases descritas por Piaget. O novo caráter de raciocínio incide sobre os objetos e as realidades diretamente representáveis e, também, sobre as hipóteses.

De acordo com Fierro (2004), o déficit da pessoa com deficiência intelectual parece se relacionar com dificuldades de generalização e transposição de conhecimentos de um momento para outro. Desta forma, pode-se afirmar que uma criança com deficiência intelectual terá dificuldades em ultrapassar a fase das operações concretas descrita por Piaget (1985).

De acordo com o DSM-V a deficiência intelectual inicia-se no período do desenvolvimento, sendo possível identificar os atrasos no desenvolvimento motor, linguístico e social nos primeiros dois anos de vida da criança que apresenta deficiência intelectual mais grave. Em níveis leves podem não ser identificados até a idade escolar, quando ficam notáveis as dificuldades de aprendizagem acadêmica. Porém,

[...] nos primeiros anos escolares, as diferenças de desenvolvimento das crianças com deficiência em relação aos seus colegas e às suas necessidades educativas especiais ainda não as afastam deles. As possíveis razões que, em níveis superiores, podem aconselhar a forma um grupo à parte, sob a forma de classe de apoio externa, não se aplicam à educação infantil ou às séries iniciais. Nesses períodos, muitas crianças com deficiência podem manter-se plenamente integradas à classe regular durante todo ou quase todo o tempo (FIERRO, 2004, P.213).

Mundialmente, há uma variação muito grande em relação à incidência da deficiência intelectual. De acordo com Vasconcelos (2004, p.71) “[...] a taxa de prevalência tradicionalmente citada é de 1% da população”. Mas, é importante ressaltar que a detecção das causas da deficiência intelectual é muitas vezes prevenível e algumas podem ser tratadas, como a fenilcetonúria e o hipotireoidismo. Com o teste do pezinho é possível detectar precocemente as doenças que irão interferir no desenvolvimento da criança.

No geral, segundo a AAMR (2006), podem ser identificados três tipos de prevenção:

- Prevenção primária: visa ações para a prevenção da condição que resultaria em deficiência intelectual: a gestante não usar álcool durante a gravidez preveniria deficiência intelectual causada pela síndrome alcoólica fetal.
- Prevenção secundária: visa ações para evitar uma condição existente de resultar em deficiência intelectual. O manejo da dieta de um indivíduo nascido com fenilcetonúria (FCU) preveniria a deficiência intelectual, apesar do sujeito sempre ter a anormalidade genética associada.
- Prevenção terciária: visa ações para minimizar a gravidade de incapacidades funcionais associadas à etiologia ou prevenir condições secundárias que podem ser causadas pelo diagnóstico ou se desenvolverem posteriormente. A cirurgia corretiva precoce para déficits cardíacos congênitos em pessoas com



Síndrome de Down previne deficiências funcionais posteriores. Também é importante para adulto, que podem beneficiar-se de estratégias para prevenir obesidade, diabete, doença cardíaca e osteoporose.

Sendo assim, a prevenção como forma de apoio centra-se no entendimento interativo ou ecológico do que é a deficiência intelectual e do que a causa (GORLA et al., 2011). Ou seja, conclui-se que o entendimento ecológico e a interação entre os sujeitos e seus ambientes são fatores determinantes para a deficiência intelectual durante a vida.

Segundo o DSM-V algumas crianças com menos de cinco anos de idade que atendem aos critérios de deficiência intelectual, têm déficits que satisfazem a critérios de atraso global do desenvolvimento.

Quando a deficiência intelectual se associa a uma síndrome genética, pode haver uma aparência física característica (como na síndrome de Down). Algumas síndromes têm um fenótipo comportamental, o que se refere a comportamentos específicos, característicos de transtorno genético específico.

Quando adquiridas, o aparecimento pode ser abrupto, após o aparecimento de doenças como meningite, encefalite ou traumatismo encefálico durante o período do desenvolvimento. Se a deficiência intelectual ocorre por perda de habilidades cognitivas previamente adquiridas, como em lesões cerebrais traumáticas, pode atribuir-se diagnóstico de deficiência intelectual ou o de um transtorno neurocognitivo.

Mesmo a deficiência intelectual em geral não sendo progressiva, em algumas doenças genéticas (como a síndrome de Rett) há períodos de piora seguidos de estabilização, e, em outras (como a síndrome de San Phillippo), ocorre piora progressiva da função intelectual.

Após a primeira infância, o transtorno costuma perdurar por toda a vida, sendo que os níveis de gravidade podem mudar ao longo do tempo, influenciado por condições médicas ou genéticas subjacentes e por condições comórbidas (como, por exemplo, deficiências auditivas ou visuais, epilepsia).

O funcionamento adaptativo na infância e na vida adulta pode melhorar com intervenções precoces e continuadas, até mesmo ocorrendo melhora significativa da função intelectual, tornando o diagnóstico de deficiência intelectual não mais apropriado, em alguns casos. É prática comum ao avaliar bebês e crianças pequenas

postergar o diagnóstico de deficiência intelectual para até depois de ter sido proporcionado um curso apropriado de intervenção.

O nível de apoio oferecido em crianças mais velhas e adultos é capaz de possibilitar a completa participação em todas as atividades do dia a dia e melhorar na função adaptativa. Smith (2008) afirma que “a maneira como as pessoas são tratadas pode limitar sua independência e suas oportunidades” (SMITH 2008, p. 29).

De acordo com o DSM-V quando ocorre uma melhora nas habilidades de adaptação, as avaliações diagnósticas devem determinar se é resultado da aquisição de uma nova habilidade estável e generalizada (quando o diagnóstico de deficiência intelectual pode não ser mais apropriado) ou contingência da presença de apoios e intervenções ininterruptas (quando o diagnóstico de deficiência intelectual pode ainda ser apropriado).

O diagnóstico de deficiência intelectual baseia-se em avaliação clínica e em testes padronizados das funções adaptativa e intelectual. O funcionamento intelectual, normalmente é mensurado através de testes de inteligência administrados individualmente, com validade psicométrica, abrangentes, e adequados do ponto de vista psicométrico e cultural.

De acordo com Vasconcelos (2004) é necessário cautela a respeito dos testes neuropsicológicos. A interpretação dos resultados deve considerar o contexto étnico e cultural, a motivação, o nível educacional, a cooperação e as deficiências associadas do paciente. Revisar os subitens, procurando discrepâncias significativas é essencial, em alguns casos.

Conforme o DSM-V sujeitos com deficiência intelectual apresentam escores em torno de dois desvios-padrão ou mais abaixo da média populacional, sendo que perfis cognitivos individuais baseados em testes neuropsicológicos são mais úteis para o entendimento de capacidades intelectuais do que apenas o escore do QI (coeficiente intelectual). Tais testes podem identificar pontos fortes e fracos. Uma avaliação importante para o planejamento acadêmico e profissional.

Escores de QI são aproximações do funcionamento conceitual, que podem ser insuficientes para a avaliação do raciocínio em situações reais e do domínio de tarefas práticas do indivíduo. Uma pessoa com um escore de QI acima de 70 pode apresentar problemas de comportamento adaptativo tão grave no juízo social, no entendimento social e em outras áreas da função adaptativa que seu funcionamento real é comparável ao de pessoas com um escore de QI mais baixo.

Desta forma, o julgamento clínico é necessário para a interpretação dos resultados dos testes de QI. Medidas padronizadas são empregadas com informantes (com os pais/membros da família, professor, conselheiro, provedor de cuidados) e com o indivíduo, na medida do possível.

Também inclui-se como fontes de informação avaliações educacionais, desenvolvimentais, médicas e de saúde mental. A deficiência intelectual é uma condição heterogênea com múltiplas causas: dificuldades associadas ao juízo social; à avaliação de riscos; ao autocontrole do comportamento, emoções ou relações interpessoais; ou à motivação na escola ou nos ambientes de trabalho.

“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” (MANTOAN, 1992, p. 108). Porém, devemos propiciar todas as condições para que desenvolvam plenamente suas habilidades e competências.

A falta de habilidades de comunicação pode levar a comportamentos disruptivos ou agressivos. Em situações sociais, a credulidade costuma ser uma característica, envolvendo ingenuidade com tendência a ser facilmente conduzido e explorado pelas outras pessoas, que podem resultar em possível vitimização, fraude, envolvimento criminal não intencional, falsas confissões e risco de abuso físico e sexual.

Segundo o DSM-V, indivíduos com diagnóstico de deficiência intelectual, com transtornos mentais comórbidos apresentam risco de suicídio. Pensam em suicídio, fazem tentativas suicidas, podendo morrer em decorrência delas. É essencial a investigação de pensamentos suicidas no processo de avaliação. Pela falta de consciência de riscos e perigos, taxas de lesões acidentais podem ser elevadas.

A deficiência intelectual ocorre em todas as raças e culturas. Sensibilidade e conhecimento cultural são necessários durante a avaliação, considerando antecedentes étnicos, culturais e linguísticos individuais, experiências disponíveis e funcionamento adaptativo na comunidade e no cenário cultural individual do indivíduo.

Pessoas do sexo masculino, em geral, têm mais propensão do que os do sexo feminino para receber diagnóstico de formas moderadas (razão média masculino/feminino 1,6:1) e graves (razão média masculino/feminino 1,2:1) de deficiência intelectual.

Uma avaliação abrangente deve incluir avaliação da capacidade intelectual e do funcionamento adaptativo; identificação de etiologias genéticas e não genéticas; avaliação da existência ou não de condições médicas associadas (exemplo, paralisia cerebral, epilepsia), e avaliação de transtornos mentais, emocionais e comportamentais comórbidos.

Conforme Vasconcelos (2004) e DSM-V, na avaliação os componentes podem incluir história médica pré-natal e perinatal, genograma familiar incluindo três gerações, exames físicos, avaliação genética (cariótipo ou análise cromossômica por microarray e testes para detecção de síndromes genéticas específicas).

A deficiência intelectual é definida como um transtorno do neurodesenvolvimento, sendo diferente dos transtornos neurocognitivos, que caracterizam-se pela perda do funcionamento cognitivo.

Os transtornos da comunicação e transtorno específico da aprendizagem são transtornos do neurodesenvolvimento, específicos do domínio da comunicação e da aprendizagem. Não exibe déficits no comportamento intelectual e adaptativo e podem ser comórbidos com deficiência intelectual. É comum a deficiência intelectual entre pessoas com transtorno do espectro autista.

A ocorrência concomitante de condições mentais, do neurodesenvolvimento, médicas e físicas (comorbidade) é frequente na deficiência intelectual, com taxas de algumas condições (transtornos mentais, paralisia cerebral e epilepsia) 3 a 4 vezes mais altas que na população em geral. O resultado de diagnósticos comórbidos podem sofrer influência da presença da deficiência intelectual.

Os transtornos mentais e do neurodesenvolvimento comórbidos mais comuns são: déficit de atenção/hiperatividade, transtornos depressivo e bipolar, transtornos de ansiedade, transtorno do espectro autista, transtorno do movimento estereotipado (com ou sem comportamento autolesivo), transtornos do controle de impulsos e transtorno neurocognitivo maior.

Informações de familiares e demais envolvidos são essenciais para a identificação de sintomas como irritabilidade, desregulação do humor, agressividade, problemas alimentares e problemas do sono, bem como para a avaliação da função adaptativa em locais variados na comunidade.

[...] algumas questões relativas à função estruturante que a escola e a família precisam exercer com essa criança, ou seja, na constatação de uma necessidade educacional especial de um

sujeito, em função de uma deficiência intelectual, a família e a escola precisam oferecer subsídios e oportunidades sociais para que ela se desenvolva, a partir de valores como respeito, aceitação e admiração. Durante muito tempo, as crianças com deficiência, as que frequentavam a escola, deveriam ser educadas em salas separadas, pois as crianças consideradas normais precisavam aproveitar melhor das instruções que lhes eram proporcionadas (PEREIRA, 2012, P.3).

Não há cura disponível para a maioria das causas de deficiência intelectual. No entanto, a definição da causa ajuda a família a compreender o prognóstico e a estimar o risco de recorrência. Vasconcelos (2004) ressalta que o fato de uma determinada etiologia da DI não ter cura não impede os profissionais de desenvolver um ótimo trabalho, promovendo o bem-estar e a qualidade de vida das crianças acometidas, disponibilizando e indicando programas de estimulação precoce, tratando os distúrbios associados e atuando como defensor dos direitos dos pacientes na comunidade.

### 3.3 A ESCOLA DA ATUALIDADE E A CRIANÇA COM DÉFICIT INTELECTUAL

É notório o aumento no número de alunos com deficiência intelectual matriculados nas escolas de ensino regular. Por muito tempo as próprias crianças e adolescentes com deficiência intelectual foram culpadas por seu “fracasso escolar”. Mas, atualmente, a compreensão da deficiência com base na perspectiva médica e em aspectos clínicos concluiu que, a deficiência não está no sujeito, mas na relação entre seus impedimentos de longo prazo e as barreiras existentes no ambiente em que vive.

#### 3.3.1 Como se pensa na escola contemporânea sobre o déficit intelectual

Atualmente, as matrículas de alunos com deficiência intelectual nas escolas de ensino regular teve um aumento significativo. Historicamente, as políticas e práticas de educação pautadas nos paradigmas da segregação e da integração, responsabilizavam as próprias crianças e adolescentes com deficiência intelectual por seu “fracasso escolar” e a exclusão se dava com base no diagnóstico.

Desta forma, centra-se no indivíduo toda a problemática escolar, ou seja, explica-se os fracassos a partir das próprias características, separando o individual do social. De acordo com Patto (1990), o sucesso ou o fracasso individual são consequência direta das diferenças individuais, as quais afloram, principalmente, diante do ensino de conteúdos que não fazem sentido para o aluno, mas cuja não aprendizagem é tomada como incapacidade deste para deles se apropriar.

Dentro da tendência a individualizar as relações de ensino-aprendizagem, Padilha (1994) diz que a queixa escolar tem início na medida em que o aluno não corresponde às expectativas de aprendizagem da escola, levando à diversas possibilidades de explicação, mesmo que, por diversas vezes tais possibilidades se reduzam a teorias, deixando de considerar os fatores intraescolares e o conjunto de relações do cotidiano escolar e familiar.

Tal conceito fundamenta a inclusão que concebe a educação como um direito que prevê a garantia à presença de todas as pessoas na escola e à acessibilidade. Elimina os obstáculos que impedem a plena participação dos estudantes. Vygotski (1997) considera que é nas relações sociais estabelecidas pelo indivíduo com o mundo exterior que têm origem as formas superiores de comportamento, de forma que sua existência e desenvolvimento se concretizam nas relações sociais. Concluindo que, não é possível as explicações das dificuldades de aprendizagem de uma criança "cabem" dentro de si mesma.

Quando assumimos que um estudante com ou sem deficiência não aprende, devemos reconhecer que a origem do problema não está em suas características intelectuais, mas, sim, em possíveis barreiras presentes na escola. Mas, por vezes, quando alunos com hipótese ou diagnóstico de deficiência intelectual "não aprendem", a tendência é continuar a responsabilizá-los por isso.

Para Vygotsky (1997), estudioso que dedicou boa parte de sua vida à observação e à educação de crianças com deficiência, principalmente intelectual, a condição humana não é dada pela natureza, mas construída ao longo de um processo histórico-cultural pautado nas interações entre homens e meio. Os aspectos biológicos não são determinantes.

O desenvolvimento de qualquer pessoa, com deficiência ou não, depende das oportunidades de aprendizagem e das relações que estabelece. Vygotsky defendia que o desenvolvimento cognitivo em cada etapa da vida não apresenta aspectos

estanques e universais. O que existe é uma multiplicidade de possibilidades de acordo com a experiência de cada sujeito.

Piaget (1896-1980) afirmava que as aptidões intelectuais acompanham o desenvolvimento orgânico. Vygotsky argumentava que o aprendizado não se subordina totalmente às estruturas intelectuais da criança. Na relação entre aprendizado e desenvolvimento, o aprendizado vem antes, provocando “saltos” na compreensão e no conhecimento.

Piaget (1998-1980) sugeria que o professor esperasse até que o estudante estivesse “pronto” para avançar no processo de aprendizagem. Já Vygotsky, ao contrário, defendia que os alunos fossem encorajados a superar suas habilidades.

Com estratégias pedagógicas adequadas são capazes de provocar avanços incapazes de ocorrer espontaneamente. Assim, Vygotsky (1896-1924) resume em um de seus principais conceitos, o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP - distância entre o desenvolvimento real, determinado por meio da solução independente de problemas e o desenvolvimento potencial, determinado pela resolução feita com a ajuda de um adulto ou em colaboração com companheiros).

Desta forma, Vygotsky (1996-1924) ressalta a importância da escola e do professor no processo de desenvolvimento dos alunos, pois, o educador, em primeiro lugar, deve conhecer bem o estudante a fim de planejar estratégias baseadas em seu potencial, ou seja, naquilo que ele é capaz de fazer quando precisa de auxílio.

O homem está cheio de possibilidades não realizadas. Sendo assim, é essencial que o professor aposte no aluno, desafiando-o e oportunizando interações com o ambiente social e cultural. Oportunidades com outros estudantes, com a comunidade e com o currículo. Ferramentas capazes de alavancar seu desenvolvimento.

Todas as crianças podem aprender e se desenvolver, sendo que as mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado. O foco do educador deve estar sempre nas possibilidades e não nos déficits dos estudantes, onde suas limitações pode representar potenciais propulsores de desenvolvimento.

Vygotsky (1896-1924) enfatiza que o papel do educador ao agir como mediador, atua na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, ele parte do que a criança conhece e oferece condições para que ela alcance um nível de desenvolvimento mais autônomo e desenvolva habilidades e funções psicológicas necessárias para o seu desenvolvimento.

O ambiente em que vivemos está em permanente movimento. A neurociência confirma e reconhece a capacidade de transformação de qualquer organismo e ser humano. A capacidade intelectual não é estática, mas dinâmica. Logo, ela evolui, a partir das relações intra e interpessoais que se dão mutuamente.

Desta forma, é necessário considerarmos a qualidade das mediações no processo de aprendizagem do aluno, focando na possibilidade de deficiência do aluno para a deficiência do ensino.

Através da lei da compensação ou superação (impedimento de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que torna a atividade do organismo difícil) pode-se atuar como um incentivo para aumentar o desenvolvimento e a atividade de outras de suas funções.

A neurociência afirma que, quando expostas aos mesmos estímulos ou desafios, pessoas com impedimentos podem desenvolver mais conexões sinápticas em relação às outras, provando terem um maior potencial de ampliação da função cerebral.

A escola assume papel primordial nesse processo, devendo assumir compromisso e responsabilidade na promoção do desenvolvimento da capacidade intelectual dos estudantes. No que se refere aos alunos com deficiência, o foco da escola deve ser a aprendizagem.

Agrupar alunos com deficiência intelectual com outros de idade cronológica inferior ou com o “mesmo nível de desenvolvimento”, desenvolver atividades paralelas “mais simples”, reduzir o tempo de permanência em sala de aula, alegando que não são capazes de acompanhar o restante do grupo, é o oposto do que deveria ser feito.

Ao infantilizar e subestimar a pessoa com deficiência intelectual podem ser as principais barreiras para a sua inclusão. Quando o fazemos lhes negamos um direito que é legítimo e assegurado: o acesso à educação e a oportunidade de transformar e expandir seus horizontes e possibilidades a partir do desenvolvimento de sua capacidade intelectual.

Por vezes, se relaciona as falhas às condições individuais do deficiente intelectual. Ora esta na má alimentação, na sua saúde, no seu comportamento, no seu interesse; ora na família (por deixar de estimular e acompanhar em casa). De acordo com Vigotsky (1998), no início da vida os fatores biológicos desempenham papel marcante.



Porém, à medida que a criança intensifica as suas relações com o mundo, a cultura passa a ser fundamental na decisão dos rumos do desenvolvimento. A apropriação cultural torna-se mecanismo determinante do desenvolvimento do psiquismo humano, visto que este é formado no decurso da vida.

Assim, é significativa as queixas escolares sobre o fato de falta de estimulação e interesse, o não acompanhamento das tarefas escolares e as limitações e dificuldades para fazê-lo, a não aceitação da deficiência e grande expectativa em relação ao aprendizado do filho.

Bray (2009) aponta em seu estudo sobre queixas escolares em escolas públicas e privadas no interior do Paraná que cerca de 90% das respostas dos educadores culpavam o aluno e família pelo seu desenvolvimento.

Ainda existe muito preconceito e ignorância quanto a deficiência intelectual. Não se busca enxergar além das suas limitações, focando nas habilidades e competências que possuem para se desenvolver e equiparar em condições de aprendizagem com os demais indivíduos. Quanto a isto, Glat (2007)

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. [...] Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social (GLAT, 2007, p.16).

Mas, apesar de tudo, o processo de inclusão está se efetivando e deixando de ser apenas utopia na comunidade escolar. A escola está passando a perceber e reconhecer o direito do deficiente intelectual de estar no âmbito escolar e receber uma educação que vá de encontro às suas necessidades individuais. Fonseca (1995) ressalta que

No passado, a sociedade desenvolveu quase sempre obstáculos à integração das pessoas deficientes. Receios, medos, superstições, frustrações, exclusões, separações, etc. preenchem lamentavelmente vários exemplos históricos que vão desde Esparta à Idade Média. A atitude desenvolvida até então, marcada por princípios e valores socioculturais, caracterizava-

se por excluir os deficientes do seio da sociedade. Em suma 'longe da vista, longe do pensamento (FONSECA, 1995, P.20).

Atualmente, verifica-se grande esforço da sociedade a fim de que esta comunidade tenha a garantia de entrada no âmbito escolar e investimento de recursos para que esta permanência se efetive. O processo de inclusão traz ganhos significativos para todos os envolvidos no processo: alunos, profissionais e comunidade. Conforme ressalta Mantona (1997) a meta da inclusão, desde o início, é não deixar ninguém fora do sistema escolar e este, deverá se adaptar às particularidades de todos os alunos.

Quando as práticas educacionais excludentes do passado dão espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, onde os alunos passam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular.

Receber o estudante com deficiência intelectual na escola valoriza-o e contribui, sobretudo com a sua autoestima, reconhecendo a sua condição de humano que está muito além de suas limitações. Isto faz com que a sua efetivação no processo de inclusão escolar favoreça positivamente o desenvolvimento de suas potencialidades.

A realidade destas crianças é como a de toda criança: querem falar, brincar, abraçar, fazer amigos, ouvir histórias. E, como todas as crianças, também, apresentam a sua própria dificuldade e desafio escolar que decorre das suas limitações e privações causadas pela deficiência ou crenças limitantes da família e sociedade com relação às suas potencialidades.

Da mesma forma, como ao longo da história as pessoas com deficiência foram discriminadas, segregadas e afastadas da convivência com as outras consideradas normais; excluídas dos ambientes sociais públicos porque eram consideradas diferentes e até mesmo inferiores e incapazes de conviverem em sociedade, vimos o mesmo acontecer dentro das escolas.

Nas escolas, também foram discriminadas, mesmo sendo um ambiente público e democrático. As pessoas não sabiam lidar com o diferente. Só recebiam alunos considerados normais dentro dos padrões estabelecidos pela sociedade. As crianças que apresentassem características muito diferentes eram excluídas.

Porém, as sociedades foram se modificando no âmbito político, econômico, cultural e também, educacional. As sociedades se tornaram mais democráticas, o que fez com que os indivíduos com deficiência e seus familiares se organizassem e começassem a exigir seus direitos.

Conforme Ferreira & Guimarães (2003), o movimento organizado pelas famílias de crianças as quais era negado o ingresso nas instituições educacionais suscitou o surgimento das escolas especiais e, posteriormente, das classes especiais no ensino regular.

Criaram-se as escolas e classes especiais como ambiente exclusivo para crianças e jovens com deficiência, excluídos da escola regular que necessitavam de um atendimento especializado.

Inicialmente, a prioridade destas escolas especiais eram os cuidados pessoais, a clínica e a socialização. A classe especial, conforme Parecer nº424/03 do Conselho Estadual de Educação é uma sala de aula, dentro da escola de ensino regular, ou instituição especializada conveniada com o poder público, com professor especializado, material e espaço público onde se utilizam didáticas, métodos, recursos específicos e adaptações curriculares conforme série, ciclo e etapa da educação básica.

De acordo com Ferreira & Guimarães (2003) o sistema educacional dividiu-se em dois subsistemas que funcionavam paralelamente, possibilitando a referência a dois tipos de educação: a regular e a especial. A escola especial diferencia-se da escola comum por ofertar atendimento mais especializado e individualizado, com um ritmo mais lento, de acordo com a possibilidade da criança, mas seu currículo abrange o mesmo conteúdo programático do ensino regular, acrescido de alguns programas especiais.

Ocorre em uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimentos: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante [...]. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque os sistemas preveem serviços educacionais segregados (MANTOAN 2006, P.18).

A autora ainda afirma que nas situações de integração escolar não são todos os alunos com deficiência que cabem nas turmas de ensino regular devido ao fato de haver uma pré-seleção a fim de decidir quais alunos estão aptos para a inserção.

Estes alunos têm direito a currículos adaptados, individualização dos programas escolares, avaliações especiais com o propósito de compensar as dificuldades de aprendizagem.

A partir do século XX, ocorreram diversas transformações devido ao desenvolvimento científico e tecnológico, fazendo com que a expectativa de vida e da produção de bens aumentasse. Com isso o respeito à diversidade e a luta pela inclusão social se fortalece. Silva (2006) propõe uma proposta de inclusão onde os sistemas educacionais sejam responsáveis por criar condições que atendam às condições educacionais especiais dos alunos com deficiência. Ou seja, a escola deve fornecer de fato todo o suporte necessário para o aluno a fim de que ele aprenda como e com os outros.

Conforme Mantona (2006) a escola inclusiva é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o início da vida escolar. Ela considera as necessidades educacionais dos alunos como sendo seu problema. Acredita no potencial de seus alunos e busca sanar as suas dificuldades, estabelecendo estratégias a fim de que realmente ocorra a inclusão.

### **3.3.2 Como se sente a criança com déficit intelectual frente à escola contemporânea**

A criança com deficiência intelectual possui um conjunto de condutas significativamente desviantes em relação às demais crianças em geral, o que faz com que necessite de uma adequação dos projetos pedagógicos que atendam à suas necessidades, muita afetividade, dentre outros.

Conforme Ferreira (1993), o olhar que se volta para uma pessoa com deficiência intelectual os aponta como "doentes e incapazes" e, alvo de caridade, superproteção e assistência social.

Deste modo, quando em idade escolar esta criança necessita de apoio constante para a aprendizagem acontecer de maneira prazerosa. Cabe à escola e ao professor criar um ambiente agradável e acolhedor para que ela se sinta confortável. Conforme Bueno (1999)

Em uma escola aberta à diversidade, escola para todos, há de se pensar igualmente nas mudanças de que essa escola

necessita. As quais decorrem do contingente de alunos com suas particularidades, individualidades e potencialidades que precisam de mudanças de atitudes e de ações em nível de equipe dirigente, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, entre outros profissionais que atuam no espaço educacional. (BUENO, 1999, p. 19).

A educação é chamada a modificar-se e rever suas práticas visando preparar-se para inclusão de todos os alunos. De acordo com Amaral (1998) há uma definição construída socialmente de um tipo ideal de ser humano que vem a ser um "jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e intelectualmente perfeito, belo e produtivo" (AMARAL, 1998, p. 14).

Verifica-se o grande destaque dado à perfeição, à produtividade e à inteligência do indivíduo. Deste modo, o sujeito com deficiência intelectual é visto como estranho, imperfeito, incompleto, incapaz e improdutivo. Foge do padrão ideal, ameaçando a estabilidade, equilíbrio, controle e previsibilidade do ambiente.

Assim, as relações interpessoais são afetadas, provocando sentimentos variados nos sujeitos. Segundo Glat (1995) o estranho, o diferente, chama a atenção e tem a tendência de gerar reações como curiosidade, espanto, medo ou repulsa. Para se livrar desta sensação, a sociedade cria mecanismos sofisticados, marginalizando tais pessoas.

Goffmann (1988) ressalta que os encontros entre as pessoas estigmatizadas e as não estigmatizadas são chamados de encontros mistos e são vivenciados como uma interação angustiada pelas duas partes. Há uma ambivalência de sentimentos, gerando desconforto. Deste modo, estes encontros são evitados. Quando ocorrem são carregados de tensão e insegurança.

Amaral (1992) afirma que o sujeito com deficiência desorganiza, mobiliza e, assim, pode acontecer a hegemonia do emocional sobre o racional. O modo como as pessoas agem nestas situações é muito variado e complexo.

Goffmann (1998) descreve algumas situações possíveis: os sujeitos com deficiência podem agir defensivamente, agressivamente, manterem-se apáticos, por insegurança quanto à reação do outro, quanto à aceitação ou às reações frente à curiosidade alheia, ao oferecimento de ajudas desnecessárias ou ao não oferecimento de ajudas importantes e à redução de sua pessoa apenas ao estigma.

Ao contrário, as pessoas sem deficiência podem pensar que os indivíduos com deficiência sabem o que elas estão pensando. Assim, agem

Desconfortavelmente por não saber o que dizer e fazer, com receio de constranger ou magoar o outro e, podem não querer um contato prolongado a fim de evitar dependência ou vínculo de compromisso, dentre outros.

Dentro do cenário social encontra-se a família que deseja para seus filhos a integração social, a educação e o direito ao conhecimento. Mas, as dificuldades são muitas, o preconceito existe, é perceptível para muitas famílias que têm crianças com deficiência intelectual. Os sujeitos não aceitam o diferente, discriminam e rejeitam conviver com essas pessoas. Isso faz com que as famílias de crianças com deficiência intelectual se isolem do convívio em sociedade e principalmente do convívio escolar.

A escola é o local onde o deficiente intelectual mantém o maior contato social, seja em classes especiais, de salas de recursos ou em salas comuns. Conforme Stelmachuk et. al (2010) a educação inclusiva deve ser um lugar de encontro de igualdade e de desenvolvimento que busque acolher as diferenças existentes e respeite o espaço de cada um. Onde os alunos com necessidades educacionais especiais, devem se sentir parte integrante do ambiente escolar tendo a oportunidade de conviver de maneira respeitosa e de serem reconhecidos como sujeitos.

As crianças portadoras de deficiências intelectuais são vítimas de discriminação ao longo da história da humanidade e sofrem com esta discriminação, preconceito e tratamento desigual que enfrentam nas comunidades escolares. Ferreira (2004) destaca que a promoção, defesa dos direitos e as medidas de proteção às crianças, jovens e adultos com deficiência devem se constituir em nível federal, estadual e municipal, metas governamentais e estar no centro da agenda das políticas públicas dos projetos políticos pedagógicos das escolas e das missões de organizações do terceiro setor.

Ribas (1996) aponta a ignorância como sendo responsável por preconceitos relacionados aos sujeitos com deficiência, pois quando alguém não sabe, começa a achar. Ao fazer interpretações, fogem da realidade da vida das pessoas com deficiência física, mental ou sensorial. Estas pessoas e suas famílias se ressentem das experiências de discriminação e do preconceito sofrido por parte daqueles que deviam protegê-los (pais e mães, educadores, docentes, colegas e familiares de seus colegas).

O preconceito, às vezes, vem em forma de sentimento de negação. A deficiência é vista apenas como limitação ou como incapacidade. Embora, a

sociedade, discursse que deve haver a inclusão social de pessoas com deficiência, ainda enxerga essas pessoas pelo que não têm, ou pelo que não são.

O sentimento de negação, por diversas vezes, pressupõe uma atitude e um comportamento de negação que acarreta sérias consequências como exclusão, marginalização, discriminação, outras. A escola deve estar preparada para atender todos os alunos, sejam eles portadores de deficiência intelectual ou não. O preconceito existe e está em todos os lugares, inclusive na escola.

[...] em maior ou menor grau, todos nós somos preconceituosos. Ninguém escapa. Nem mesmo pesquisadores universitários e acadêmicos. Isso porque a primeira impressão é sempre preconceituosa, já que está relacionada a algo com o qual jamais tivemos contato. É verdade que os pesquisadores universitários e acadêmicos (sobretudo os que trabalham com as ciências humanas) reelaboram o preconceito que existe dentro deles, até mesmo para conseguir pesquisar. E aí, então, conseguem enxergar o que está por trás da primeira imagem (RIBAS, 1996, p.64).

Mendes (1999) destaca que a rotulação é prejudicial; os serviços de ensino especializado são ineficazes; os deficientes sofrem discriminações e a ética tem que preceder o empirismo.

Conforme Silva e Aranha (2005) os alunos com deficiência matriculados no contexto regular de ensino, geralmente, são deixados em um segundo plano, isolados e tidos como incapazes, tornando-se desnecessários os investimentos nesses educandos. Elogiar e encorajar os alunos com deficiência intelectual não deve ser visto como uma forma de protegê-los, deixando de incentivá-los a buscar a autonomia e a inteligência.

Desta forma, assim como afirma Vygotsky (1998), verifica-se a importância da estimulação da zona de desenvolvimento potencial. Para ativar o conhecimento potencial latente é necessário que haja ajuda de pessoas mais experientes, que ocorre, de forma mais eficaz através das interações diretas.

O tempo e o tipo de interação são essenciais no processo de desenvolvimento dos alunos, especialmente dos portadores de deficiência intelectual. Conforme Vygotsky & Luria (1998), a quantidade e a qualidade das interações que o aluno vai realizar dependem do investimento dos professores ao proporcionar as atividades, que tenham sentido para a vida do aluno, relacionando-as ao contexto social e cultural.

Vygotsky (1998) valoriza e prioriza o acesso à cultura como determinante para o desenvolvimento da criança e, defende que a deficiência não está relacionada apenas a um comprometimento biológico, mas também ao uso cultural dos processos psicológicos. Deste modo, ao relacionar-se e trabalhar com a deficiência, é essencial contar com medidas culturais auxiliares, de forma a proporcionar mediações que possibilitem apreender novos conhecimentos e desenvolvimento.

[...] A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer determinado conhecimento, mas pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas próprias capacidades (...) (VYGOTSKY & LURIA, 1996, P. 237).

Assim, Vygotsky (1997), afirma que no que diz respeito ao aspecto biológico, não é a deficiência, que atua por si mesma, mas, o conjunto de relações que o sujeito estabelece com o outro e com a sociedade. Deste modo, há um decréscimo na vida social da pessoa com deficiência, na sua participação e nos papéis sociais que lhe são atribuídos, pelas oportunidades marcadas pelas suas supostas e deterministas limitações.

Sobre o desenvolvimento de toda e qualquer criança, percebe-se que é possível educar as pessoas com deficiência intelectual, pois, associadas à deficiência, existem as possibilidades compensatórias que superam as limitações que devem ser exploradas no processo educativo.

Conforme Vygotsky (1998) a criança com deficiência sofre um condicionamento social resultante do sentimento de inferioridade pelo insucesso nas realizações sociais causado pelo defeito e, ainda pela orientação social para a compensação, buscando adaptar-se às condições impostas pelo meio.

Tal desenvolvimento pode ocorrer com o conflito entre os limites impostos pelo defeito e as necessidades advindas do meio social. Logo, é indispensável oportunizar a plena participação da pessoa com deficiência, de modo que a deficiência deixe de ser um obstáculo ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento, passando a ser sua força impulsionadora.

De acordo com Vygotsky & Luria (1997), o processo educativo deve estruturar-se de modo a não atenuar nem supervalorizar as dificuldades que surgem da deficiência, mas direcionar todas as forças para a sua compensação, respondendo gradualmente ao processo de formação de toda a personalidade sob um novo



prospecto, de modo que o defeito perde seu caráter de arrebatado: “[...] o defeito é não apenas uma pobreza psíquica, senão que também uma fonte de riqueza [...] de força” e a compensação pode propiciar uma direção, uma “(...) aproximação a um determinado tipo social” (VYGOTSKI & LURIA, 1997, p. 28).

Em sua função de formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a escola ao utilizar seus meios pedagógicos não pode se adaptar ao defeito, mas vencê-lo, inserindo essas crianças na vida e promovendo meios para compensação de sua deficiência.

Deparamos-nos com um questionamento: uma pessoa com deficiência intelectual aprende e funciona em nível inferior, em comparação com uma normal da mesma idade? Conforme Vygotsky e Luria (1996), geralmente, espera-se encontrar na pessoa com deficiência intelectual uma deterioração de suas funções psicofisiológicas, mas contrariamente, verifica-se que o desempenho dos seus órgãos do sentido mostra-se numa linha normal e muitas vezes acima dessa linha.

Vygotsky e Luria (1997) pontuam que uma pessoa com deficiência pode ser provida das mesmas capacidades naturais que uma normal e não ter condições de utilizá-las racionalmente, não saber como fazê-lo, o que se constitui como seu defeito básico. Oportunizar condições para que um sujeito com deficiência utilize culturalmente seus processos e recursos naturais, mesmo que eles tenham defeito, exige medidas culturais auxiliares e intervenções suficientes no seu meio cultural que a faça ultrapassar as barreiras do mundo dos normais.

Destarte, a educação não deve entregar-se ao domínio das leis biológicas, de suas limitações, mas, diante do desenvolvimento desta criança, agregar-lhe objetivos, exigências sociais e conduzi-la para além de um mundo de isolamento. “[...] a escola não deve somente adaptar-se às insuficiências dessa criança, deve também lutar contra elas, superá-las” (VYGOTSKI & LURIA, 1997, p.36).

Mas isto “(...) só é possível quando, ao mesmo tempo, não se subestima a capacidade da criança de aprender e se respeitam as formas pelas quais a criança melhor se relaciona com o mundo e aprende em cada idade” (MELLO, 2007, p.93). Vygotsky & Luria (1997) apontam que a organização do estudo com crianças com deficiência intelectual de acordo com o seu nível de desenvolvimento é um ideal pedagógico que contradiz a lei fundamental de desenvolvimento do nível psicológico superior, bem como o conceito da variedade e da dinâmica das funções psicológicas para a criança em geral e, particularmente, para as com atraso.

Assim, a escola especial não deve desvincular-se da escola comum. Ela deve buscar destacar os aspectos positivos da personalidade do sujeito com deficiência e atentar às possibilidades de desenvolvimento que uma educação adequada organizada pode proporcionar.

Para que isto ocorra, o professor deve ter condições de saber sobre as possibilidades de como educar, como fazer uso destas e, utilizar-se de recursos auxiliares alternativos específicos, com técnicas e recursos pedagógicos especiais que concorram para a superação da deficiência.

Shuare (1990) afirma que se as devidas condições de aprendizagem forem oferecidas aos sujeitos com deficiência, se lhes oportunizarem adequadamente a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, elas terão melhores possibilidades de se desenvolver, pois o desenvolvimento infantil, de qualidade, é definido por uma cadeia de metamorfoses, sendo mais do que a soma de suas funções e propriedades pouco ou muito desenvolvidas.

Mas, se a criança com deficiência permanecer à margem dos modos culturais de desenvolvimento intelectual natural não cumprirá completamente seu desenvolvimento cultural e, as transformações e crescimento esperados ficarão comprometidos.

O educador deve ter as devidas condições, que são geradas a partir de uma formação adequada e contínua. Neste momento, Vygotsky (1998) destaca a importância da mediação. Afirma que a aprendizagem provoca o desenvolvimento. Um educador alicerçado não irá se restringir ao defeito ou às características negativas das pessoas com deficiência, mas se apoiará nos recursos alternativos, considerando a sua capacidade de superar suas dificuldades.

A mediação é condição essencial para concretizar novos avanços no aprendizado dessas crianças. Assim, “O central, na psicologia de ensino, é estudar a possibilidade de que a criança se eleve, mediante a colaboração, a atividade conjunta, a um nível intelectual superior, que passe do que sabe fazer a aquilo que ainda não pode fazer sozinha” (SHUARE, 1990, p.76).

Ao se constatar que, a maioria dos alunos da Educação Especial têm condições de compreender o que lhes é ensinado, deve-se concluir que isso “(...) requer um ensino sistematizado associado ao desenvolvimento de instrumentos e procedimentos especiais que facilitem o acesso dos alunos ao conhecimento mais elaborado” (FACCI ET AL. 2006, p.26).

Mas, deve-se lembrar que o grau de conhecimento de uma pessoa pode sofrer oscilações que é consequência da riqueza de suas experiências no contato com o meio em que vive. “(...) o grau de desenvolvimento cultural de um indivíduo expressa-se pelo conhecimento por ela adquirido e por sua capacidade de usar objetos em seu mundo externo e, acima de tudo, usar racionalmente seus próprios processos psicológicos” (VYGOTSKY & LURIA, 1996, P. 23).

Assim, os sujeitos deficientes encontram dificuldades, pois, as condições materiais e instrumentais são constituídas para uma sociedade dita normal, exigindo dos indivíduos que se adaptem a essas condições, “(...) já que a cultura está acomodada a uma pessoa normal, típica, está adaptada à sua constituição e o desenvolvimento atípico, condicionado pelo defeito não pode arraigar direta e imediatamente na cultura, como ocorre à criança normal” (VYGOTSKI & LURIA, 1997, P.27).

“Ao trabalhar com estes indivíduos, deve-se atuar pensando em futuros homens enquanto potenciais trabalhadores, estudantes, artesãos, agricultores, etc., capazes de executar tarefas sociais criativas e positivas” (VYGOTSKY & LURIA, 1997). Um dos maiores desafios frente a todo o processo de inclusão escolar refere-se ao despreparo das redes de ensino para atender os estudantes com algum tipo de necessidade especial, mesmo com todos os avanços já conquistados. Muitos alunos com deficiência, inseridos na escola regular, continua segregado dentro da própria escola.

Contudo, nos últimos anos o número de matrículas de alunos com deficiência tem aumentado na rede regular. A inclusão escolar e a inclusão social não é processo que se refere apenas à pessoa com deficiência, mas sim a todos os cidadãos. Só haverá inclusão da pessoa com deficiência quando a sociedade for inclusiva, onde todos possam igualmente se manifestar nas diferentes instâncias de debate e de tomada de decisões, tendo a seu dispor o suporte necessário para viabilizar essa participação.

Os indivíduos com deficiência precisam frequentar os serviços de apoio para seu melhor tratamento e desenvolvimento. E a sociedade precisa se reorganizar de forma a garantir o acesso da pessoa através das adaptações necessárias. A escola deve possibilitar o acesso e a valorização da diversidade na sala de aula, promovendo a integração entre todos os alunos. Ao se sentir importante e valorizado, a abertura

para discutir e eliminar o preconceito é maior. Mudar de atitudes e adotar práticas que respeitem o próximo deve ter início na comunidade, envolvendo pais e equipe escolar.

É dever da escola, também, estimular todos os alunos, inclusive os portadores de deficiência intelectual, dentro de suas potencialidades e limitações e, focar nos aspectos que merecem maior atenção. Assim, o aprendizado se torna mais eficaz, capacitando cada indivíduo para exercer a cidadania respeitando as diferenças.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente pesquisa foi possível adquirir um aprofundamento com bases científicas e uma reflexão sobre a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual na atualidade. Foi possível, apresentar um breve contexto sobre a historicidade da deficiência e como ocorreu a evolução da inclusão de pessoas portadoras de deficiência intelectual, especificamente, no Ensino Regular, com destaque no papel do docente, assunto que ganha destaque na sociedade e comunidade frente a este novo modelo de escola exigido.

Observa-se que toda a problemática vivenciada no contexto escolar é centralizada no aluno, seja atribuída ao seu cognitivo, à sua saúde ou ao seu interesse. Ele é responsável pelo seu sucesso ou insucesso. Mas, o professor e também se encaixa neste contexto. Ora por sua metodologia ou formação. E, a família é responsabilizada pela não estimulação e interesse pela escolarização do filho.

O educador, por muitas vezes se volta para a aprendizagem destes alunos buscando êxito. Porém, ao mesmo tempo recua ao se deparar com a sua incapacidade por conta do seu biológico, não considerando a importância do processo do educar. Concordo com Vygotsky (2000) quando destaca que o todo da criança é mais do que o simples agrupamento de suas partes e qualidades peculiares. Devemos visualizar esse todo em movimento e as possibilidades que vão sendo criadas à medida que esse aluno se relaciona com o outro no ambiente escolar.

Se permanecermos acreditando na impossibilidade do aluno com deficiência intelectual aprender devido às suas peculiaridades, provavelmente, ele continuará por muito tempo submetido à exclusão do saber produzido ao longo de muitas gerações. Existem dificuldades variadas e contextualizadas, mas, um trabalho educativo deve considerar que o processo de ensino-aprendizagem terá desafios e deve-se buscar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e não a simples adequação e conformismo com sua apresentação.

Este aluno deve ser conduzido para além de um mundo de segregação, de negação, de uma deficiência que por si só o anula. Ao agir desta forma, os educadores excluem-se das práticas e das relações que realizam com essas crianças e dessa maneira desvalorizam o próprio trabalho que fazem com eles. A Psicologia Histórico-Cultural nos orienta a olhar para a criança, percebendo um homem concreto,

com deficiência ou não, considerando-o dentro das contradições que o recriam, dentro do sistema que apresenta sua individualidade eficiente ou deficiente.

Considerando o processo histórico vivenciado por estas pessoas percebe-se que foram sujeitos às várias experiências adotadas como modelo pela sociedade. As primeiras mudanças ocorreram devido às mobilizações que visavam uma melhoria do comportamento social, qualidade de vida e garantia dos direitos destes sujeitos e suas famílias. Os paradigmas adotados e vivenciados pelas pessoas com deficiência trouxeram mudanças ocorridas de forma lenta, atrelada aos interesses políticos relacionados ao contexto da época. Não visavam a inclusão em si, mas, diminuir altos custos para o Estado gerados pela segregação.

A inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino ainda constitui-se alvo de resistência e de incompreensões por parte da comunidade escolar. Alguns, ainda acreditam que a inclusão deveria ocorrer apenas no âmbito social. Para eles, inclusão significa estar entre os demais alunos, pois, no âmbito pedagógico, os alunos com deficiência são incapazes de adquirir habilidades como leitura, escrita e produção.

É necessário que os profissionais da escola, principalmente os educadores, compreendam que cada criança possui um ritmo próprio de aprendizagem e que o mesmo precisa ser respeitado. Carvalho (2004) aponta que, até a década de 90, os alunos que não seguiam o ritmo da turma, que apresentavam defasagem na aquisição da leitura, da escrita e de cálculos eram encaminhados para escolas ou classes especiais, justificando que não eram capazes de aprender; quando, de fato, estas não tinham nenhuma deficiência.

Historicamente, a escola passou de um modelo excludente, onde poucos tinham acesso, para o modelo integracionista, no qual para ter acesso ao ensino regular, os alunos com deficiência, precisam comprovar que estão aptos a serem inseridos. Atualmente, o paradigma da inclusão fundamenta-se prioritariamente na questão do direito.

As escolas precisam oferecer educação de qualidade para todos os alunos. Se necessário, precisam modificar valores e crenças, o currículo, as metodologias e as formas de avaliação, visando melhor atendimento à diversidade escolar e garantia que todos os educandos tenham acesso às formas mais elaboradas de pensamento e linguagem.

Desta forma, os professores precisam criar oportunidades para que as capacidades do deficiente intelectual sejam visualizadas, pois, embora apresentem um nível mais baixo de aprendizagem, considerando o aspecto formal do ensino, eles são capazes de realizar muitas atividades a partir da interação com educadores e demais alunos. Ou seja, a interação professor-aluno é imprescindível para o processo de desenvolvimento das potencialidades destes educandos.

Na escola ocorre uma mútua relação, onde professor e aluno se influenciam. Cada um tem a sua história, um contexto social, experiências. Desta forma, ao se encontrarem, enriquecem a relação de aprendizagem, tornando-a cooperativa e interativa. Professores e alunos devem interagir com esses educandos, ajudando e inspecionando as tarefas, entre outros aspectos. Para Mantoan (2004) “[...] os deficientes mentais necessitam de um apoio intencional para que possam estruturar condutas inteligentes” (MANTOAN 2004, p.58).

É fundamental que professores e alunos façam trocas e negociem diferentes perspectivas, enriquecendo a aquisição do conhecimento e demonstrando o papel dos sujeitos envolvidos no processo. É de suma importância que os professores estejam atentos à qualidade dessas interações, procurando oportunizar um tempo maior com esses educandos, incentivando a ajuda entre todos, de forma que os colegas “mais experientes” cooperem com os “menos experientes”.

Após perpassar por vários paradigmas, chegou-se à conclusão de que a melhor maneira para atingir o desenvolvimento pleno do deficiente intelectual é tratá-lo como igual, considerando o fator equidade para que sejam atendidos em suas diferenças, e assim, gozarem direitos inerentes a todo cidadão participando efetivamente da sociedade de forma que a exclusão seja uma fase superada.

O processo de inclusão educacional não deve ser visto apenas pelo percentual estatístico de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede regular, mas que a sua cidadania seja reconhecida e que possam ter acesso a uma educação que lhes permitam aprender efetivamente, desenvolvendo-se plenamente no âmbito pessoal e profissional.

Ainda não podemos afirmar que os alunos com deficiência intelectual estejam verdadeiramente incluídos. Mas, ao visualizarmos a grandeza do processo de inclusão, podemos afirmar que apesar da nossa pequena experiência, estamos no caminho e prontos a crescer, buscando efetivar o desenvolvimento destes indivíduos

dando o melhor que temos em nós. Destarte, devemos ter uma visão diferente e acreditar no processo de inclusão.



## REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. A. **Atitudes, preconceitos, estereótipos e estigma**. In Amaral, L. A. O espelho convexo: O corpo desviante no imaginário coletivo pela voz da literatura infanto-juvenil. *Tese de doutorado*, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (p. 60-75). São Paulo. 1992.
- AMARAL, L. A. **Deficiência: Questões conceituais e alguns desdobramentos**. *Cadernos de Psicologia*, 1, 3-12. 1996.
- AMARAL, L. A. **Sobre crocodilos e avestruzes: Falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação**. In J. G. Aquino (Ed.), *Diferenças e preconceito na escola: Alternativas teóricas e práticas* (p. 11- 30). São Paulo, SP: Summus. 1998.
- AMERICAN Association on Mental Retardation (AAMR). **Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio** (10 ed.). Porto Alegre: Artmed. 2006.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica**. *Temas em Psicologia*, 2. 1995.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, XI (21). 2001.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. A Fundamentação Filosófica**. v.1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- BARROS, A. (2005). **Alunos com deficiência nas escolas regulares: limites de um discurso**. *Saúde e Sociedade*, 14 (3).
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. BRASIL.
- LDB Lei nº 9.394. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, de 20 de dezembro de 2006.
- Bray, C. T. (2009). **Queixas escolares na perspectiva de educadores das redes pública e privada: contribuição da psicologia histórico-cultural**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: Educ., 1993.

BUENO, J.G.S. **Algumas considerações. Formação do Educador e Avaliação Educacional.** São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

BUENO, J.G. **A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular.** Temas sobre Desenvolvimento, São Paulo. 2001.

CAPELLINI, V.L.M.F. (2004). **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. 2004.

CARVALHO, G.B.J de. **O diagnostico da deficiência mental no contexto da inclusão: uma proposta de avaliação psicopedagogia contextualizada e interventiva.** Dissertação de mestrado-UNB. BRASILIA. 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em Educação especial.** 3° ed. Rio de Janeiro: WVA, julho, 2003.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, E.R. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação: 2005.

CONGRESSO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA. Declaração internacional de Montreal sobre inclusão, em 5 de junho de 2001. Disponível em: . Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: [www.direitoshumanos.usp.br](http://www.direitoshumanos.usp.br). Acesso em: 10 de julho de 2020.

DSM IV **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**, 1995.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS. NY, ONU. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: 12 junho de 2020.

FACCI, Marilda Gonçalves; EIDT, Nádia Mara and TULESKI, Silvana Calvo. **Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional.** *Psicol. USP* [online]. 2006, vol.17, n.1, pp.99-124. ISSN 0103-6564.

FERREIRA, Windy Brazão. **Invisibilidade, crenças e rótulos... reflexão sobre a profecia do fracasso educacional na vida de jovens com deficiência.** IV Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down. Família, a gente da inclusão. 09-11 de Setembro, Bahia, 2004.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

FIERRO, A. Os alunos com deficiência mental. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONSECA, Vítor da. **Educação Especial: programa de estimulação precoce** – Uma introdução às ideias de Feuerstein. 2º ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana (org). **A integração social dos portadores de deficiência: A integração social dos portadores de deficiência uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995.

GLAT, Rosana, Fontes, R. de S. & Pletsch, M.D. **Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino**. Revista Inclusão Social, 6. 2006.

GLAT, Rosana (org). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GOFFMAN, E. (1988). **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. (4a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Guanabara.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GORLA, J. I.; DUARTE, E.; COSTA, L. T.; FREIRE, F. **Crescimento de crianças e adolescentes com síndrome de down – Uma breve revisão de literatura**. Revista brasileira de cineantropometria e desempenho humano, Santa Catarina, v.13, n. 3, p. 230-237, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcdh/v13n3/11.pdf>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo, Cortez, 1997.

JANUZZI, G. S. M. **A luta pela educação do deficiente mental**. Campinas, São Paulo: 1992.

JANUZZI, G. de M. **Algumas concepções de educação do deficiente**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

LURIA, A.R.; VIGOTSKI, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon. SENAC. 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MENDES Enicéia Gonçalves. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade**. Tese de doutorado – USP: São Paulo. 1995.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo: Plexus. 1994.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz. 1990.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PEREIRA, Potyara A. Pereira. **Mudanças estruturais, política social e papel da família: crítica ao pluralismo de bem-estar**. In LEAL, Maria Cristina; MATOS, Maurílio Castro de; SALES, Mione Apolinário. *Política Social, Família e Juventude: uma questão de direitos*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 25-42.

PEREIRA, Josiane Eugênio. **A infância e a deficiência intelectual: algumas reflexões**. Santa Catarina: UNESC-PROSUP/CAPES. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2044/690>. Acesso em: 10 de junho de 2020.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Forense/ Universitária, 1976.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. 13ª. Rio de Janeiro: Forense/ Universitária, (1985)

PORTO, Maria Stela Grossi. **A violência entre a inclusão e a exclusão social**. *Tempo soc.* [online]. 2000, vol.12, n.1, pp. 187-200. ISSN 0103-2070. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v12n1/v12n1a10.pdf>> Acesso em 05 dez 2019.

RIBAS, João Baptista Cintra. **Viva a diferença: convivendo com nossas restrições ou deficiências**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

SASSAKI, R. K. **Jogos inclusivos: participantes portadores de deficiência com participantes sem deficiência**. 2.ed. São Paulo: PRODEF, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão – Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Adilson Florentinoi da. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais : deficiência física**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SILVA, S.C.; ARANHA, M.S.F. **Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 3, p. 373-394, 2005.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscou, Progreso, 1990.

STAINBACK,S; STAINBACK,W. **Inclusão: um guia para educadores**. Artmed, Porto Alegre, 1999.

STELMACHUK, A. C. L. et.al. **Educação inclusiva: uma revisão crítica**. In: Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos, 2010.

TONELOTTI, Francieli Trevizan Fernandes. **Deficiência Intelectual: Inclusão Escolar e Social**. Psicologado, [S.l.]. (2019). Disponível em <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-social/deficiencia-intelectual-inclusao-escolar-e-social>. Acesso em 19 abril 2020.

VASCONCELOS, Marcio M. **Retardo mental**. *J. Pediatr. (Rio J.)* [online]. 2004, vol.80, n.2, suppl., pp.71-82. ISSN 1678-4782. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0021-75572004000300010&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0021-75572004000300010&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 29 de abril de 2020.

VIEIRA, Fernando David; PEREIRA, Mário do Carmo. **“Se Houvera quem me ensinar...”** – A Educação de pessoas com Deficiência Mental. 2º ed. Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação. Gráfica de Coimbra, Lda: Setembro, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica**. Em L. S. Vygotsky, Teoria e método em Psicologia (p. 203-420). São Paulo: Editora Martins Fontes. 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**. Em Obras escogidas (Tomo V) Madrid: Visor Distribuciones. (Trabalho original publicado em 1983). 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique**. Em Obras escogidas (Tomo III). Madrid: Visor Distribuciones. (Trabalho original publicado em 1983). 2000.

VYGOTSKY, L. S., & Luria A. R. **A criança e seu comportamento**. Em L. S. Vygotsky & A. R. Luria, Estudos sobre a história do comportamento: símios homem primitivo e criança (p.151-239). Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.