



## **DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SISTEMATIZADAS NO CAMPO EDUCACIONAL**

Mônica Maria Farid Rahme

Luana Resende Moreira

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Programa de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica Institucional  
(PROBIC) - Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG)

Eixo 8: Deficiência Intelectual

Categoria: Comunicação Oral

### **Resumo**

Esta pesquisa se referencia na abordagem histórico-cultural e tem como objetivo investigar a relação entre práticas pedagógicas e deficiência intelectual (DI), a partir de estudos acadêmicos produzidos na área, visto que o processo de inclusão escolar desses alunos tem-se constituído como um desafio para os professores e redes de ensino. A partir desses trabalhos, buscou-se discutir as práticas pedagógicas adotadas pelos professores frente a esse público, no contexto da inclusão escolar. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, por meio da realização de um mapeamento das produções sobre o tema abordadas em dissertações e teses disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O estudo apresenta como resultados as seguintes indicações: - a presença de um desconhecimento dos profissionais em relação às possibilidades de aprendizagem dos sujeitos com DI; - o uso limitado dos recursos pedagógicos na prática da sala de aula; - a necessidade de processos de formação que contribuam para um aprimoramento da ação pedagógica desenvolvida com esse público. Por outro lado, a pesquisa apontou, ainda que em número reduzido, um conjunto de pesquisas que indicam mudanças de práticas escolares com estudantes com DI.

**Palavras chave:** Deficiência Intelectual; Inclusão Escolar; Práticas Pedagógicas.



## Introdução

No campo educacional, a constatação de um quadro de Deficiência Intelectual (DI) constitui-se, em geral, como um desafio para a educação escolar, diante do que, não raras vezes, os discursos médico e psicológico são acionados, com o objetivo de diagnosticar, tratar e mesmo orientar a implementação de práticas pedagógicas. Todavia, embora as definições de DI pareçam remeter a uma condição cognitiva permanentemente abaixo da média, pesquisadores têm problematizado essas concepções, indicando a necessidade de considerá-las não apenas uma questão do indivíduo, mas, também, uma construção histórica e social, que deve ser continuamente investigada (SANTOS; MORATO, 2012; CARNEIRO, 2017). Atualmente, o processo de inclusão escolar de alunos com DI tem-se constituído em um dos principais desafios para a efetivação de uma educação inclusiva, dadas as dificuldades que a escola comum apresenta em construir propostas de trabalho que sejam condizentes à realidade desses estudantes (PLETSCH; GLAT, 2008; PLETSCH, 2010).

As representações em torno da aprendizagem das pessoas com DI explicitam, em geral, a visão de que esses alunos apresentam dificuldades mais marcantes na assimilação dos conhecimentos escolares, o que, muitas vezes, acaba criando outras barreiras sociais para esse grupo. Para discutir e analisar essas questões nos trabalhos selecionados, tem-se como referência a abordagem histórico-cultural, materializada na produção de Lev Vigotski (1896-1934). Em uma das coletâneas publicadas no Brasil (2007), encontramos uma longa discussão do autor sobre o fato da educação disponibilizada às pessoas com deficiência intelectual se pautar basicamente em suas limitações e não nas suas dimensões em desenvolvimento, processo que ele denominava de Zonas de Desenvolvimento Proximal. Atualmente, o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual tem-se constituído em um dos principais desafios para a efetivação de uma Educação Inclusiva, dadas as dificuldades que a escola comum apresenta em construir propostas de trabalho



que sejam condizentes à realidade desses estudantes. Nesse sentido, analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Básica e sistematizadas na literatura educacional se constitui como uma forma de conhecer e discutir as dinâmicas de trabalho que têm sido desenvolvidas com esse público, bem como suas implicações para o próprio conceito de deficiência intelectual.

### **Fundamentação Teórica**

Uma das conceituações mais empregadas para definir a deficiência mental no Brasil foi formulada originalmente pela Associação Americana de Retardo Mental (1992), atualmente designada Associação Americana de *Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento*. Nela, encontramos como critério fundamental para o diagnóstico de deficiência mental, a presença de funcionamento cognitivo inferior à média, concomitante à constatação de limitações na capacidade adaptativa do sujeito em, pelo menos, duas das seguintes áreas: comunicação, auto-cuidado, habilidades sociais e interpessoais, vida doméstica, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança, auto-suficiência.

Posteriormente, em atualização denominada Sistema 2, designa-se a deficiência mental como “uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos de idade” (AAMR, 2006, p. 20).

Embora as definições de deficiência intelectual/mental pareçam remeter a uma condição cognitiva permanentemente abaixo da média, é importante problematizar essas concepções, observando que questões relativas à cognição não deveriam ser analisadas apenas como um atributo do indivíduo, mas, também, como uma manifestação na qual se presentificam formulações construídas historicamente e socialmente. A esse propósito, Carneiro (2015) ressalta o fato da visão hegemônica sobre a DI se referenciar ainda hoje em uma condição individual e a partir de um modelo médico, embora tantos avanços



científicos tenham sido conquistados nas últimas décadas e se tenha, desde o século XIX, trabalhos como o de Jean Itard, que já apontam as condições de aprendizagem desses sujeitos. Baseando-se em pressupostos da teoria histórico-cultural, Carneiro (2015) argumenta que

(...) a deficiência intelectual é sempre o resultado das relações sociais vivenciadas por sujeitos que apresentam como característica primária algum comprometimento orgânico que possa limitar seu desenvolvimento cognitivo. Do mesmo modo, por sujeitos que não apresentam nenhum comprometimento orgânico, mas que, por algum motivo, não correspondem ao padrão cognitivo esperado para sua faixa etária em determinado contexto social (p. 10).

O termo Deficiência intelectual passa a ser preferencialmente adotado em um contexto de revisões do conceito, e tem sido empregado, sobretudo a partir de 2004, por influência da expressão *intellectual disability*, adotada nos países de língua inglesa, substituindo a terminologia Deficiência mental. Segundo Santos e Morato (2012), a mudança do termo *intelectual* por *mental* tem sido mais consensual nos estudos sobre o tema, pois *intelectual* refere-se de modo mais específico a um conjunto de fatores ligados ao funcionamento da inteligência, enquanto o termo *mental* se destina ao funcionamento da mente como um todo.

Os autores (2012) indagam qual seria a maneira mais adequada de referir-se a um indivíduo que sofre de alguma limitação ou restrição intelectual, pois a própria terminologia corrobora para que haja uma diminuição das expectativas dirigidas a este público em termos de aprendizagem e elaboração intelectual. Diante disso, propõem o emprego da terminologia “dificuldade intelectual ou dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID).

Entretanto, uma mudança de perspectiva na abordagem da deficiência intelectual vinha sendo incentivada desde 2001 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), de modo que a deficiência intelectual passasse de uma categoria biomédica para um modelo biopsicossocial (DINIZ, 2007. Desde então, a OMS prioriza, ainda, a noção de funcionalidade, problematizando o



conceito de deficiência entendido como um déficit isolado do indivíduo e sem conexão com a realidade na qual se encontra imerso.

A noção de funcionalidade focaliza a relação sujeito-contexto social. Desse modo, não caberia considerar apenas o sujeito deficiente como alguém que apresenta limitações na sua forma de experimentar um determinado contexto social, mas, também, de localizar os limites desse cenário, que não pode não ser adequado para um número significativo de pessoas. Como resultado desse processo, a OMS propõe, em 2005, a Classificação Internacional de Funcionalidades, Incapacidade e Saúde.

## **Objetivos**

Esta pesquisa teve como objetivo geral:

- Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes com DI no contexto da educação básica e sistematizadas na literatura educacional, por meio da realização de um levantamento bibliográfico sobre o tema.

E como objetivos específicos:

- Realizar um levantamento bibliográfico dos trabalhos científicos que discutem a escolarização de alunos com DI;
- Investigar as concepções que fundamentam as práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com DI;
- Analisar a articulação práticas pedagógicas-deficiência intelectual-educação inclusiva.

## **Metodologia**

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico das dissertações e teses sobre o tema, disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As palavras-chave utilizadas para realização da pesquisa foram: deficiência mental; práticas pedagógicas e deficiência intelectual; práticas pedagógicas.



A partir da pesquisa na BDTD, foram localizados 653 resultados com a palavra-chave “deficiência mental”, e 433 com “deficiência intelectual”. Em seguida, foi adicionado no filtro do portal a expressão “programas de pós-graduação”. No caso da Pós-Graduação em Educação, foram encontrados 66 trabalhos com o termo “deficiência intelectual” e 37 com o termo “deficiência mental”, e no que se refere a programa de Pós-Graduação em Educação Especial, foram localizados 42 trabalhos com o termo “deficiência intelectual” e 215 com o termo “deficiência mental”. É importante esclarecer que alguns trabalhos apareciam com as duas palavras-chave. Na sequência, foi realizada a leitura do título e do resumo anexado, com o objetivo de selecionar as pesquisas que discutissem o tema práticas pedagógicas na escola regular.

A pesquisa teve como recorte temporal o período de 2000 a 2016. Para tanto, considerou-se o fato das políticas de inclusão terem começado a se constituir mais claramente no Brasil a partir do final da década de 1990, com a mobilização de grupos envolvidos com essa perspectiva e a circulação de documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas. Especiais (1994).

Após a leitura prévia dos resumos do material geral levantado, foram selecionadas 24 dissertações e quatro teses da BDTD que focalizavam mais diretamente a relação práticas pedagógicas e deficiência intelectual. Esses trabalhos foram lidos e analisados, o que permitiu definir as dissertações e teses pertinentes para a pesquisa proposta. Durante a leitura das produções selecionadas, cada trabalho foi categorizado em uma tabela do programa Microsoft Excel com os seguintes itens: nome da pesquisa; autor(es); universidade de referência; tipo de trabalho; ano de publicação; local de origem; categoria; metodologia utilizada; instrumentos utilizados; referencial teórico; sujeitos participantes; e resultados encontrados.



## Resultados

Neste item abordaremos dados referentes às pesquisas analisadas, tendo como referência as principais questões trabalhadas pelos autores a partir do tema estudado. Isso nos permitiu focalizar discussões sobre ensino colaborativo, planejamento e adaptação, avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, práticas pedagógicas que produziram diferença na relação com o conhecimento e os desafios para a efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.

De uma forma geral, observamos que no discurso e nas concepções dos docentes citados nos trabalhos, havia um entendimento de que as atividades e práticas direcionadas aos alunos com deficiência intelectual deveriam ser planejadas e adaptadas com a finalidade de possibilitar ao aluno o acesso ao currículo e à aprendizagem. Porém, verificamos que, em muitos casos, não eram realizadas práticas pedagógicas adaptadas a esses alunos.

Além disso, constatamos um distanciamento entre os diferentes profissionais envolvidos no contexto escolar e, mais especificamente, entre as professoras regentes e as professoras de apoio à inclusão. Essa situação parece se configurar como um desafio à constituição de práticas inclusivas que poderiam contribuir para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento acadêmico dos sujeitos com DI.

Verificamos, assim, lacunas importantes na construção de um trabalho mais colaborativo entre os profissionais que atuam com os estudantes com deficiência intelectual, bem como na busca por ações que pudessem produzir uma maior interação entre os alunos participantes da turma.

Em relação às avaliações, foram encontrados momentos em que os professores evitavam realizar atividades avaliativas, ou que as simplificavam para os alunos com deficiência intelectual. Por outro lado, a maior parte das pesquisas que trabalham o tema da avaliação evidenciaram a existência de metodologias quantitativas, com poucas avaliações processuais e contínuas do processo de aprendizagem



A partir do estudo realizado, verificamos que algumas pesquisas enfocavam práticas pedagógicas que poderíamos denominar inclusivas por favorecerem uma maior inserção dos estudantes com DI na dinâmica escolar e no processo de ensino-aprendizagem. Nessas práticas, a organização do tempo e do espaço escolar é destacada como sendo importante para o desenvolvimento do ensino e das atividades educativas, como passaremos a abordar.

Segundo o estudo de Dias e Pedroso (2015) sobre os desafios na reorganização da escola em uma perspectiva inclusiva, os alunos com deficiência precisam de uma reestruturação da escola para aprender e superar a exclusão institucionalizada. Sua presença na escola exige uma postura diferente dos professores, participação dos alunos e a flexibilidade para atender às expectativas dos estudantes com deficiência. Diante disso, foram encontrados resultados que demonstraram que a reorganização escolar visou a efetivação da escolarização dos alunos com deficiência intelectual nas salas de aulas regulares.

Na pesquisa de Valentim (2011) sobre avaliação escolar e inclusão de alunos com deficiência intelectual, a organização da turma em formato de “U” ou em grupos apresentou-se como uma estratégia favorável, pois possibilitava a interação entre os pares e permitia uma maior colaboração entre os alunos na resolução das atividades. Para trabalhar individualmente e acompanhar mais objetivamente o aluno com deficiência intelectual, o professor organizava suas aulas de modo que a classe desenvolvesse as atividades com autonomia. Isso lhe permitia atuar de modo mais próximo do aluno com deficiência.

De acordo com Valentim (2011), são pontos fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem do aluno com DI: a utilização de materiais concretos e imagens, a construção de uma rotina no planejamento da aula, a organização e sequenciação do tempo e dos conteúdos. Em contrapartida, a pesquisadora indicou como ponto negativo o excesso de informações afixadas nos murais da sala, o que ocasionava a distração do aluno com deficiência intelectual, sendo necessária a intervenção do professor ou de algum colega para o retorno às atividades.



Já a pesquisa de Gomes (2014) revela diferentes práticas pedagógicas e possibilidades de atuação com os alunos com deficiência intelectual. Em uma delas, a professora intitulada como “G”, realizou uma atividade com a turma que consistia em elaborar a “escrita de uma carta para os 3 porquinhos avisando que seu Lobo se aproximava para tentar matá-los” (p.163). A produção foi feita em grupo e a dificuldade de falar e escrever do aluno com deficiência intelectual não o impediu de participar da atividade, pois os colegas encontraram um caminho para que ele participasse, atribuindo-o o papel de realizar o desenho ilustrativo na carta.

Gomes (2014) analisa, também, a prática da "professora B" que alterou a forma como escrevia o cabeçalho no quadro, substituindo a letra cursiva pela letra de forma, pois sabia que essa alteração não faria diferença para a aprendizagem dos alunos que já conheciam as duas formas de representar a letra, mas para a aluna público-alvo da educação especial sim, pois lhe possibilitaria participar da mesma atividade que os outros alunos.

Já na pesquisa de Marques (2000), a professora, nomeada como RPa2, realizou uma atividade que possibilitou à aluna com deficiência intelectual desenvolver sua autonomia e participação junto aos colegas de classe. A atividade consistia em confeccionar a personagem da história produzida de forma coletiva, juntamente a todos os alunos. A professora RPa3 também desenvolveu uma proposta que proporcionou a participação dessa aluna na construção da aprendizagem de conteúdos escolares. A docente trouxe uma caixa surpresa que tinha uma flor dentro e, ao descobrirem o que havia no seu interior, os alunos se reuniram em grupo e fizeram a escrita do nome de flores que eles conheciam, com a utilização de um jogo de cubos com letras. Durante a realização da tarefa, a professora acompanhou a escrita dos alunos, intervindo nas hipóteses de escrita. A aluna com DI participou e desenvolveu a atividade com os colegas.

A parceria com a turma e entre os colegas da sala se mostrou como positiva para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual. Na pesquisa de Gomes (2014), sobre as implicações da inclusão de alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento na prática docente, a



professora C destaca que o conhecimento da turma sobre o aluno com deficiência foi fundamental para lhe ensinar o que fazer quando ele tinha crises de convulsões. Os alunos diziam: “é só abraçar ele e acalmá-lo” (p. 101).

Já na pesquisa de Mesquita (2015), utilizar atividades com base no interesse da aluna com deficiência intelectual se mostrou positiva para a prática pedagógica. Os recursos que a professora mais utilizava na aula eram a contação de histórias, recorte, colagem e a utilização de materiais pedagógicos como globo terrestre, brinquedos e materiais de papelaria. A partir de um trabalho com gênero textual, a docente realizava outras atividades relacionadas à leitura e escrita. Quando a professora trabalhou o gênero música, a aluna com DI participou de todo o processo com empolgação. Segundo a autora, a criança com deficiência intelectual e os outros alunos da turma “gostavam das atividades que envolviam histórias, músicas, materiais pedagógicos, porque conseguiam participar do momento como se fosse uma brincadeira” (p. 102) Em contrapartida, as atividades mecânicas e repetitivas se mostravam pouco efetivas, pois não despertavam o interesse da aluna.

A pesquisa de iniciação científica também evidenciou alguns desafios no que diz respeito às práticas direcionadas aos alunos com deficiência intelectual. O primeiro, demonstrado por Mesquita (2015), refere-se à dificuldade das docentes de planejar atividades para os alunos realizarem de forma autônoma, sem o apoio da professora do AEE ou da estagiária. A aluna participante da pesquisa não realizava as atividades copiadas no quadro, fotocopiadas ou de pintura, visto que não tinha coordenação motora e rabiscava aleatoriamente toda a atividade. Dessa forma, a aluna precisava sempre de uma intervenção mais próxima. Em uma das atividades, os alunos tinham que relatar quem morava na residência com eles e desenhar na folha entregue pela professora. Mesmo com o apoio da estagiária, a aluna encontrou dificuldades para realizar a tarefa da forma como a professora havia solicitado, rabiscando a folha sem considerar os contornos definidos no papel.



## Conclusões

Tendo como referência os trabalhos analisados durante a pesquisa, podemos indicar limitações na abordagem pedagógica direcionada às pessoas com DI, o que restringe a aprendizagem escolar desses sujeitos. Além disso, a pesquisa apontou um desconhecimento dos profissionais da educação em relação às possibilidades de aprendizagem desses sujeitos, o que evidencia a necessidade de processos de formação de professores (inicial e continuada) que pautem e aprofundem a abordagem dessa temática. Por outro lado, algumas pesquisas indicam mudanças de práticas pedagógicas com estudantes com DI, demonstrando a busca, por parte de alguns professores, em trabalhar a inserção do aluno na turma, bem como a implementação de metodologias de trabalho que produzam novas situações de aprendizagem para esses sujeitos. Nesse sentido, consideramos, como Breciane e Effgen (2017), que a prática pedagógica direcionada para o aluno com deficiência intelectual “tem de ser pensada a partir da constituição humana naquele ambiente, considerando as diferenças existentes e tomando, como ponto de partida para a ação pedagógica, as especificidades presentificadas” no processo (p. 201).

## Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV-TR tm - texto revisado. 4.ed., [rev.]. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRECIANE, Karolini G. P.; EFFGEN, Ariadna P. S. Trabalho colaborativo entre o coordenador pedagógico e o professor: garantia do direito à educação para alunos com deficiência intelectual. IN: CAIADO, Katia Regina M.; BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. (orgs). Deficiência mental e deficiência intelectual em debate. Navegando Publicações: Uberlândia, 2017.

CARNEIRO, Maria Sylvia C. Deficiência intelectual como produção social: reflexões a partir da abordagem histórico-cultural. *In*: Reunião anual da ANPEd, 37, 2015, Florianópolis. P. 1-17. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 03-12-2017.



CARNEIRO, Maria Sylvia C. Contribuições da abordagem históricocultural para a compreensão da deficiência intelectual como produção social. In: CAIADO, Kátia Regina M.; BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. (orgs). Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 79-99, 2017.

DECLARAÇÃO de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.

DIAS, Tércia Regina da S.; PEDROSO, Cristina C. A. Inclusão e os desafios na reorganização da escola. IN: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (orgs.). Educação Especial Inclusiva: Legados históricos e perspectivas futuras. Marquezine & Manzini: São Carlos, 2015.

DINIZ, Débora. O que é deficiência. São Paulo: Editora brasiliense, 2007.

GOMES, Joseleine de C. Implicações da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento na prática docente. 2014. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, UNINOVE. São Paulo-SP

MARQUES, Luciana P. O professor de alunos com deficiência mental: concepções e práticas pedagógicas. 2000. 213 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas-SP. Campinas-SP

MESQUITA, Guida. O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-ES.

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental/intelectual: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. In: IV Congresso Brasileiro de Educação Especial, p. 1-13, 2010.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A organização curricular, o tempo e o espaço da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino regular. In: III Congresso Brasileiro de Educação Especial, p. 1-9, 2008.

SANTOS, Sofia; MORATO, Pedro. Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental



(DID). Por quê? Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.18, n.1, p. 3-16, Jan.-Mar., 2012.

VALENTIM, Fernanda Oscar D. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista. Marília-SP.

VIGOTSKI, Lev. A formação social da mente. 7<sup>a</sup>. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.