

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Jaqueline Dias Gracioli

**Deficiência Intelectual: uma análise das possibilidades e
limitações no dia a dia em escola regular**

Porto Alegre

1º semestre

2017

Jaqueline Dias Gracioli

**Deficiência Intelectual: uma análise das possibilidades e
limitações no dia a dia em escola regular**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do curso de Pedagogia – Licenciatura, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Beatriz Vargas Dorneles

Porto Alegre

2017

*É que tem mais chão nos meus olhos do que
cansaço nas minhas pernas,
mais esperança nos meus passos do que tristeza nos
meus ombros,
mais estrada no meu coração do que medo na minha
cabeça.*

(Cora Coralina)

AGRADECIMENTOS

Inicio agradecendo aqueles que se fazem fortaleza em minha vida: minha família. Obrigada mãe, pai e irmã por estarem presente em todos os momentos da minha vida, me apoiando e incentivando quando eu mais precisava. Obrigada por entenderem que o meu futuro não era ser advogada ou administradora de empresa, mas sim de fazer a diferença na vida das pessoas com a profissão docente.

Agradeço aos meus amigos, por me proporcionarem momentos de alegria e descontração. Tanto os amigos de longa data quanto os amigos que tive o privilégio de formar laços ao longo dos quatro anos de curso.

Em especial, agradeço a minha chefe Janaína Oppermann, que esteve presente desde o início das minhas escritas, me aconselhando e me mostrando o quanto eu sou capaz. Assim como toda a equipe da escola em que trabalho.

Tenho enorme gratidão à professora Beatriz Dorneles, por aceitar ser minha orientadora e estar sempre presente e disposta a sanar minhas dúvidas e inquietações, e por dedicar seu tempo às nossas orientações.

Não poderia deixar de agradecer a todos os professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que, de uma forma ou de outra, fizeram a diferença na formação de mais uma professora, e que sem dúvidas isto se refletirá no futuro da educação do País.

Agradeço também às professoras Luciana Piccoli e Renata Sperrhake, por suas aulas maravilhosas, as quais resultaram no meu envolvimento e encantamento pela alfabetização.

Obrigada a todos que, de uma forma ou de outra, estiveram presentes nesta etapa tão importante da minha vida: a etapa em que me tornei e me reconheci como professora.

Resumo

A presente pesquisa está situada na área da inclusão escolar, com ênfase na deficiência intelectual. O objetivo deste trabalho consiste em analisar as possibilidades e as limitações no trabalho com o aluno deficiente intelectual em sala de aula de escola regular. Configura-se em uma investigação de caráter qualitativo, do tipo estudo de caso. A pesquisa foi feita com um sujeito deficiente intelectual, estudante da rede pública municipal de Gravataí, durante o segundo semestre de 2016 e o primeiro semestre de 2017. Os instrumentos utilizados foram o Diário de Campo, em que eram registradas as atividades realizadas com o sujeito, bem como as anotações sobre a realização destas atividades, e também as observações feitas diariamente do sujeito inserido no ambiente educacional. As análises apresentadas nesta pesquisa são descritas conforme o tempo de trabalho com o sujeito e os avanços perceptíveis posteriores às intervenções pedagógicas feitas diariamente. Desta forma, algumas possibilidades no trabalho com o aluno deficiente intelectual em escola regular ganharam destaque nas análises desta pesquisa, como a importância de um trabalho efetivo e práticas pedagógicas diferenciadas, a influência do vínculo afetivo com o aluno em seus avanços cognitivos, bem como a postura e o olhar do professor em relação ao seu aluno deficiente intelectual. Também se destacaram algumas limitações no trabalho com o aluno deficiente intelectual, como a limitação de profissionais na área da inclusão em escola regular, bem como o desconhecimento do professor em relação ao seu aluno e a deficiência que o mesmo possui.

Palavras-chave: **Deficiência intelectual. Aprendizagem. Inclusão escolar.**

GRACIOLI, Jaqueline Dias. **Deficiência Intelectual: uma análise das possibilidades e limitações no dia a dia em escola regular.** Porto Alegre, 2017. 44 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 PERCURSOS DO TRABALHO	10
3 A HISTÓRIA DE VICTOR DE AVEYRON: SURGIMENTO DO ESTUDO SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	12
4 ALGUMAS PERSPECTIVAS SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, INTELIGÊNCIA(S), E OS SISTEMAS SIMBÓLICOS	17
4.1 Deficiência Intelectual	17
4.2 Inteligência(s).....	18
4.3 A Construção do Símbolo na Escrita e no Número.....	23
4.4 Qual a relação destes estudos com a perspectiva da Inclusão Escolar?	25
5 UM ESTUDO DE CASO.....	28
5.1 Conhecendo Joana	28
5.2 Importantes considerações sobre a rotina escolar.....	29
5.3 Descrição e análise dos dados	31
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS.....	42

1 INTRODUÇÃO

O curso de graduação impõem inúmeros questionamentos sobre a profissão docente, o que serve de base para reflexão e para a busca da compreensão de paradigmas que estão presentes na profissão.

Uma das dúvidas que procurei esclarecer ao longo da graduação foi o processo de inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares. Este é um assunto muito delicado e que ainda é bastante discutido no campo educacional, entre outras razões, pelo fato de haver ambiguidade no que é imposto regularmente e o que é ofertado nas escolas.

Diante das diversas deficiências presentes nas escolas regulares, trato aqui especificamente da deficiência intelectual, com a qual tenho um envolvimento significativo que explicarei ao longo deste trabalho.

Apesar de, no decorrer da graduação, aprender que cada aluno tem suas peculiaridades, suas características individuais, seu tempo e seu ritmo em relação às aprendizagens, chegar a uma sala de aula de ensino regular, mesmo sabendo destas individualidades discentes, e se deparar com um aluno deficiente intelectual é um grande desafio.

Foi o que pude presenciar nestes últimos anos, trabalhando como monitora de inclusão no município de Gravataí. Podendo acompanhar de perto o trabalho do professor em sala de aula, percebi que a maioria dos profissionais desta classe se sente e despreparado, declarando ainda “não ter formação para trabalhar com o aluno deficiente intelectual”.

A deficiência intelectual é um tema subtrabalhado ao longo do curso de Pedagogia, pois não é tratado especificamente, mas sim “enquadrado” no grande leque que é a inclusão escolar. Quando chega à frente do professor um aluno diagnosticado como deficiente intelectual, as dúvidas e incertezas começam a surgir em relação ao trabalho com este aluno.

Partindo deste meu trabalho como monitora de inclusão, tive a oportunidade de conhecer Joana¹, uma menina com treze anos de idade, matriculada no 6º ano do ensino fundamental e diagnosticada como deficiente intelectual. Desde então, minhas buscas por respostas às questões que referi

¹ Nome fictício utilizado para manter a ética de pesquisa e a privacidade da aluna.

no início aumentaram, tornando-se, assim, meu tema de pesquisa. Desta forma, apresento meu **problema de pesquisa**: como trabalhar e quais objetivos irei alcançar com meu aluno deficiente intelectual em relação às suas aprendizagens?

O **objetivo geral** deste trabalho consiste em analisar as possibilidades e as limitações no trabalho com o aluno deficiente intelectual em sala de aula de escola regular².

A partir deste objetivo geral, alguns **objetivos específicos** foram elencados:

- Analisar, em uma perspectiva histórica, a deficiência intelectual;
- Conceituar a deficiência intelectual na atualidade, elencando as possibilidades e as limitações, a partir de um estudo de caso;
- Apresentar, como dado empírico, um estudo de caso realizado com uma aluna deficiente intelectual, em escola pública regular.

Há no Brasil um grande número de alunos com esta deficiência, que muitas vezes não são vistos nem ouvidos nas salas de aula.

Conheci Joana, uma aluna dedicada, que acompanhava atenta tudo o que era falado em sala de aula, mesmo que do fundo da sala, mais precisamente na última classe da fileira. Tal situação me faz remeter as palavras de Chicon e Silva de Sá (2013, p. 375), em que os autores debatem a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. Afirmam que

A inserção pura e simples desses alunos no ensino regular, sem nenhum tipo de preparação da comunidade em geral, não configura a inclusão que defendemos. Essa atitude é nociva, pois desconsidera que esses alunos necessitam de uma atenção singular, deslocando o eixo dos processos de ensino, que deveriam centrar-se em suas potencialidades, para suas deficiências, para uma perspectiva homogeneizadora, caracterizada como “ensino de massas”.

Quando cheguei à escola em que Joana estuda, tive a oportunidade de trabalhar com esta aluna, propor atividades que ela compreendesse e que possibilitassem a sua aprendizagem. Não bastava apenas que estivesse na

² Os termos de consentimento dos envolvidos desta pesquisa, devidamente assinados, estão sob posse da pesquisadora.

sala de aula, sentada na classe e atenta a tudo, mas com um olhar perdido em direção ao quadro negro, tentando decifrar as palavras escritas ou os cálculos matemáticos, pois assim a aluna estaria vivendo a situação retratada na citação acima de Chicon e Silva de Sá (2013): uma inserção pura e simples do aluno no ambiente escolar.

Para aprofundar minha temática de pesquisa, serão apresentados autores que irão embasar teoricamente este trabalho, mantendo, ao longo da pesquisa, um diálogo a fim de auxiliar na compreensão tanto do contexto histórico da deficiência intelectual, com as autoras Luci Banks-Leite e Izabel Galvão, como também dos conceitos mais atuais sobre a temática, trazendo autores contemporâneos. Também serão apresentados conceitos de inteligência, que foram estudados ao longo do século passado, com os pensadores tais como Alfred Binet, Jean Piaget e Howard Gardner.

A seguir, aponto as partes deste trabalho. Inicio aqui, no capítulo designado “Introdução” apresentando o trabalho que desenvolvi, bem como os motivos e o interesse pelo qual cheguei a este tema, meu problema de pesquisa e os objetivos. Por fim, descrevo cada capítulo que compõem esta monografia.

No capítulo 2, intitulado “Percurso do Trabalho”, descrevo a metodologia empregada para a realização desta pesquisa, assim como a justificativa metodológica.

O capítulo 3, “A história de Victor de Aveyron: indícios do surgimento do estudo sobre deficiência intelectual” apresento a história do *Selvagem do Aveyron*, que aconteceu no final do século XVIII, com o intuito de nos dar suporte para compreender as mudanças no âmbito da deficiência intelectual.

No capítulo 4, nomeado “Algumas perspectivas sobre inteligência(s), a deficiência intelectual e os sistemas simbólicos”, trago novos conceitos de deficiência, a fim de compreender como a deficiência intelectual é entendida hoje no âmbito da educação. Apresento ainda, os processos de construção da escrita, segundo Ferreiro e Teberosky, e me apoiando nas pesquisas de Sinclair, trago também a construção da escrita na perspectiva numérica.

Já no capítulo 5, “Um estudo de caso”, apresento como dado empírico desta pesquisa, como forma de ilustrar o que foi estudado teoricamente, o

estudo de caso realizado com uma aluna deficiente intelectual, estudante da rede pública de ensino do município de Gravataí/RS.

No capítulo 6, “Considerações finais”, retomo meu problema de pesquisa e os objetivos, com o propósito de apresentar algumas considerações a respeito da temática estudada.

2 PERCURSOS DO TRABALHO

Esta monografia é caracterizada por ser uma pesquisa de cunho qualitativo, devido à descrição e análise de dados descritivos, uma característica crucial desse tipo de pesquisa. Bogdan e Biklen (1982), citados por Lüdke e André (1986, p.13), definem a pesquisa qualitativa como envolvida diretamente na “obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Na perspectiva de pesquisa qualitativa, este trabalho se configura como um estudo de caso, pelo fato de ser um estudo delimitado e específico de uma criança em particular. Por mais que seja semelhante a outros estudos “é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.17).

Como ferramenta de pesquisa, utilizei os cadernos de atividades que criei junto com Joana, em que anotava considerações relevantes, desde as conquistas diárias da aluna, alguns desafios que passamos para realizar algumas atividades, e até mesmo o modo como a aluna estava se sentindo em determinado dia. Também neste mesmo caderno estavam registradas as atividades que realizamos, a fim de diagnosticar os avanços em relação à alfabetização e ao reconhecimento e quantificação numérica. Foram apresentadas três atividades diagnósticas, e estas aconteceram após um tempo relevante de trabalho, de quatro a cinco meses de atividades e intervenções diárias com a aluna. Tive a oportunidade de trabalhar em todos os momentos das aulas com Joana, em seu turno de matrícula.

Também vali das minhas observações que, em conformidade com a ideia de Godoy (1995, p. 27), têm um papel essencial no estudo de caso. Observações estas, feitas a partir da menina e seu contexto escolar: da sua relação com os professores, com os colegas e principalmente a sua relação com a aprendizagem. Ainda segundo a autora acima, “quando observamos, estamos procurando apreender aparências, eventos e/ou comportamentos.” (GODOY, 1995, p.27).

Designando meu papel de observadora, caracterizo-o como “observação participante”, que, de acordo com Denzin, (1978, p.183, apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 28), é “uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção”. Complementando as características deste tipo de observação, Lüdke e André (1986) reconhecem que “é uma estratégia que envolve, pois, não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada”. (p.28)

As observações, juntamente com a coleta de dados, foram acontecendo no decorrer do segundo semestre de 2016 e no primeiro semestre de 2017, os períodos em que trabalhei com Joana. Desde as primeiras semanas que tive contato com a menina, passei a me interessar pelo seu processo de aprendizagem e pelo contexto escolar que estava inserida, ou seja, como Joana era vista dentro da sala de aula, tanto pelos professores quanto pelos colegas e como se impunha em diversas situações cotidianas.

3 A HISTÓRIA DE VICTOR DE AVEYRON: SURGIMENTO DO ESTUDO SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O termo “pessoa com deficiência” que utilizamos nos dias de hoje, já sofreu, e vem sofrendo, mudanças ao longo dos séculos. Expressões como “idiota”, “incapaz”, “ignorante” ou até mesmo “selvagem”, utilizada pelo médico Jean Itard³, passaram a história das deficiências.

Fazendo aqui uma breve comparação histórica a respeito da visão de profissionais da educação sobre a pessoa com deficiência, me remeto ao livro “A educação de um selvagem – As experiências pedagógicas de Jean Itard”, em que o *médico-pedagogo* descreve em seus relatórios, práticas utilizadas na tentativa de “civilizar/educar” Victor – umas das crianças conhecidas como *selvagens* que fora encontrada vivendo nas florestas do Sul da França. Pensando nesta perspectiva história da deficiência intelectual, é indispensável citar as descobertas e as reflexões de Jean Itard, pois foi desde sua descrição de Victor que a deficiência intelectual foi sendo descrita e discutida.

Segundo a descrição de Itard, o menino foi encontrado em “estado selvagem” por consequência da vida “errante e solitária” que viveu nas florestas. E para o médico-pedagogo, Victor era um *pretense idiota*, ou seja, “seu idiotismo, apenas aparente, seria um resultado do seu isolamento” (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p.61). Este seu isolamento social, que durou anos, limitou suas aprendizagens que aconteceriam ao longo de seu crescimento, ou seja, aprendizagens propícias de cada fase do desenvolvimento.

Atualmente, a legislação brasileira garante a pessoa com deficiência condições de igualdade, bem como na Lei nº 13.146:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, Lei nº 13.146, 6 de jul. de 2015).

³ Livro “A Educação de um selvagem – As experiências pedagógicas de Jean Itard”

O pensamento de Jauffret, secretário da Sociedade da época (1800) de Itard, *Société des Observateurs de l'Homme*, um grupo de homens ilustres, de várias áreas do conhecimento, era de que

[...] quão importante seria para os progressos dos conhecimentos humanos que um observador cheio de zelo e boa-fé, se ocupasse do jovem (...) para constatar a soma de ideias adquiridas, estudar a maneira como as exprime e ver se a condição do homem abandonado a si próprio é totalmente contrária ao desenvolvimento da inteligência. (2000. p. 14).

Foi a partir da tentativa de estudar o menino encontrado nas florestas ao redor de Paris que Itard passou a observar e a trabalhar com seu paciente Victor. O trabalho do médico-pedagogo tinha como propósito desenvolver os sentidos ou a sensibilidade nervosa do “selvagem” (p.62), se baseando nas ideias do *Tratado das Sensações*, de Condillac (1701/1754), que enfatiza “que a origem das ideias e das faculdades seriam as sensações e, ao mesmo tempo, salienta o *quanto necessitamos aprender a tocar, a ver, a escutar, etc.*” (p. 62, grifo do autor). Condillac (1701/1754), em seu *Tratado*, tinha o propósito de:

Considerar como se aprendem as sensações e como estas se transformam dando origem às operações tais como julgar, comparar, raciocinar, etc. Se as ideias vêm dos sentidos, é necessário verificar-se quais ideias devemos a cada sentido e como, quando estas se reúnem, nos dão todos os conhecimentos necessários a nossa conservação. (2000, p. 63).

Itard partiu deste princípio para criar situações que despertassem a sensibilidade nervosa de Victor, que estaria “embotada ou adormecida”, pois estas dariam origem a importantes “operações do entendimento” e preparar o espírito do paciente para a atenção. O médico-pedagogo empregou a seguinte estratégia em suas intervenções: após experienciar cada sentido, descrevia minuciosamente o estado em que se encontrava, para então elaborar estratégias para desenvolvê-lo e torná-lo mais aguçado.

Mas, pelo fato de o menino viver isolado e privado de suas aprendizagens básicas que deveriam acontecer ao longo de seu crescimento, Victor encontrou grande dificuldade nos ensinamentos do médico Itard, posto

que sua vida na floresta era totalmente diferente do que lhe era apresentado. Considerando estas dificuldades do menino, Itard, ao apresentar às autoridades o seu trabalho feito com Victor, evidencia que:

Para apreciar o estado atual do jovem *Selvagem do Aveyron*, seria necessário lembrar seu estado passado. Esse rapaz, para ser julgado sadiamente, só deve ser comparado a si mesmo. Aproximado a um adolescente da mesma idade, não é mais que um ser desgracioso, rebotalho da natureza, como o foi da sociedade. Mas, se nos atemos aos dois termos de comparação oferecidos pelo estado passado e o estado presente do jovem Victor, ficamos surpreendidos com o espaço imenso que os separa; [...]. (2000,p. 184).

Fazendo uma distinção entre épocas diferentes (final do século XVIII e os dias atuais), trago novamente a Lei 13.146, já citada, e ressalto para o capítulo IV, em que o direito à educação é garantido à pessoa com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino, ou seja, desde muito cedo o aluno já tem acesso ao ambiente de aprendizagem.

Saliento ainda o Artigo 28 da lei supramencionada, mais especificamente os incisos III e V, que deixam claro o papel do poder público e dos envolvidos no que diz respeito à educação de pessoas com deficiência:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; (BRASIL, Lei nº 13.146, 6 de jul. de 2015).

Outro ponto a ser destacado é a observação de Itard em seus relatórios destinados ao Ministro do Interior, sobre a atenção do jovem Victor. Trabalhando o sentido da audição, o médico vendava os olhos do menino para então pronunciar as vogais, com o objetivo de o garoto distingui-las e com os dedos, um para cada vogal, poder indicar qual foi pronunciada. Foi com dificuldade e lentidão que o médico deu-se por satisfeito neste processo. Itard

então resolveu devolver o sentido da visão, desvendando os olhos do menino e intervindo da mesma forma anterior, porém relata que “permaneceram distrações contínuas do sentido da audição, em razão da ocupação que forneciam ao da vista todos os objetos que o rodeavam.” (2000, p.190).

Importante destacar que Itard apresenta em seus estudos, uma definição a respeito da aquisição do símbolo na criança coerente com a visão da época, a qual era predominantemente oralista.

Outro aspecto importante a se ressaltar é a relação do afetivo com a aprendizagem que é subentendida na história do menino de Aveyron. No decorrer do tempo, os cuidados tanto do médico Itard quanto de sua governanta com o menino, foram gerando uma relação de afeto do menino com ambos os sujeitos. Podemos constatar tal afetividade no trecho abaixo:

Quando vou visitá-lo, por exemplo, no início da noite, quando ele acabou de deitar-se, seu primeiro movimento é ficar sentado para que eu o abrace, depois de me puxar para ele pegando-me o braço e fazendo-me sentar em sua cama. Normalmente ele me pega então a mão, leva-a aos seus olhos, à sua frente, ao occipício, e segura-a com a sua por bastante tempo aplicada nessas partes. [...] Digam o que disserem, mas confessarei que me presto sem cerimônia a todas essas criancices. Talvez serei entendido, se se lembrarem da influência capital que têm sobre a mente da criança essas complacências inesgotáveis, essas pequenas coisas atenciosas que a natureza pôs no coração de uma mãe, que fazem desabrochar os primeiros sorrisos e nascer as primeiras alegrias da vida. (2000, p. 151).

Partindo desse afeiçoamento entre o médico-pedagogo e o menino, que foi se desenvolvendo ao longo da convivência entre ambos, podemos perceber que a aprendizagem do garoto foi se tornando mais flexível e com maior êxito diante das ações de Itard.

Trazendo o caso do menino selvagem para o cotidiano atual dentro dos diversos meios, como educacionais e sociais, podemos pensar sobre a inserção das pessoas com deficiência no meio social. Pensando nas práticas diárias de convivência social, como também nas práticas educativas. Porém pensando de maneira oposta a do médico-pedagogo Itard, que não considerava, na maioria das vezes, aquilo que o aluno conseguia fazer, ou aquilo que tinha mais facilidade. De acordo com seus relatórios, Itard tinha

seus objetivos e seguia friamente sua filosofia, sem considerar as dificuldades do menino, ou até mesmo suas possibilidades.

Sendo assim, podemos concluir que houve um conjunto de avanços a partir dos estudos de Itard na perspectiva da deficiência intelectual, podendo comparar com a legislação atual brasileira. Porém também devemos considerar que ainda há muito a ser feito e estudado para melhor compreender, e assim, melhor trabalhar com a deficiência intelectual.

4 ALGUMAS PERSPECTIVAS SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, INTELIGÊNCIA(S), E OS SISTEMAS SIMBÓLICOS

O objetivo deste capítulo é aprofundar os conceitos desenvolvidos neste trabalho, no que se refere à deficiência intelectual e a inserção do aluno com esta deficiência na escola regular. Para isto, se manterá um diálogo entre diferentes autores que tem seus estudos focados nos itens que nomeiam este capítulo.

Para tanto, quatro subseções serão apresentadas, sendo que a primeira trata de um conceito chave deste trabalho: a deficiência intelectual. Em seguida trago conceitos e estudos que ajudam a desenvolver o trabalho e compreender alguns aspectos da inclusão escolar.

4.1 Deficiência Intelectual

Atualmente, de forma diferente do final do século XVIII como vimos no capítulo anterior com o caso estudado por Itard, a deficiência intelectual tem uma maior visibilidade na sociedade. Lanço mão das palavras de Malloy e Diniz (2010, *apud* SANTOS, p.938) que definem a deficiência intelectual como:

De acordo com a CID-10 (OMS, 1995), a *Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde*, dos tipos diagnósticos em F70-F79, a deficiência intelectual corresponde a um desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizada, essencialmente, por um comprometimento das faculdades que determinam o nível global de inteligência, ou seja, das funções cognitivas. As funções cognitivas correspondem à capacidade de aprender e compreender, sendo funções superiores que se estabelecem a partir do sistema nervoso central. (MALLOY, DINIZ, 2010, *apud* SANTOS, 2012, p.938).

Tratando-se da deficiência intelectual no ambiente educacional, é imprescindível o professor e demais profissionais da área, terem conhecimento das características que o aluno com esta deficiência possa vir a apresentar. Souza e Gomes (2015) nos auxiliam a encontrar detalhes que, de certa forma, caracterizam alunos com esta deficiência, assim como no trecho abaixo:

A criança com déficit intelectual apresenta dificuldades e debilidades nas funções mentais: memória, percepção, raciocínio, e a falta dessas funções dificulta a aprendizagem escolar. [...] Esses alunos em suas tarefas em sala de aula possuem dificuldades de concentração, não possuem autonomia em trabalhos coletivos, pois dependem do outro colega para responder e possuem raciocínio oscilante. (SOUZA, GOMES, 2015, p.110).

As autoras supramencionadas afirmam também que a compreensão do aluno deficiente intelectual em relação ao conteúdo curricular é limitada. Porém, mesmo havendo limitações na compreensão, há possibilidades de o aluno desenvolver suas potencialidades, partindo de estratégias diferenciadas de ensino.

Quando nos referimos ao processo de aprendizagem, em especial do aluno deficiente intelectual, compreendemos que “[...] o Sistema Nervoso Central é o órgão que, por meio dos sentidos, percebe analisa, compreende, armazena, elabora e exprime informações [...]” (DIAMENT, 2006, p.417) e assim, sofre mudanças e alterações. Considerando esta base orgânica, é fundamental refletirmos sobre como ocorre este processo, e até mesmo de que forma podemos pensar o conceito de inteligência.

4.2 Inteligência(s)

O termo *Inteligência* já foi discutido e conceituado por autores de grande importância no campo da psicologia. O grande pioneiro deste trabalho foi Binet, que em 1905 criou, juntamente com Théodore Simon, o primeiro teste de inteligência, denominado como “Escala Métrica da Inteligência”. Com este trabalho, Binet tinha o intuito de “distinguir os alunos mentalmente atrasados, que não podem aproveitar o ensino escolar, daqueles cujas dificuldades escolares se devem a outros fatores” (COOL, ONRUBIA, 2004, p.132).

O trabalho de Binet trouxe uma enorme importância na perspectiva diferencial-psicométrica sobre a inteligência, pois mostrou que era possível medir diretamente traços psicológicos complexos, e que são estes traços que diferem as pessoas no âmbito intelectual. (COOL, ONRUBIA, 2004, p.132).

Mesmo com adaptações posteriores, a essência do objetivo principal do trabalho de Binet permanece:

[...] criar um conjunto de itens que darão lugar a uma ampla variedade de rendimento entre crianças do mesmo nível de idade; selecionar itens que formam uma sequência de menor a maior dificuldade, de maneira que, quanto maior for a criança, mais provável será que supere certo item; assegurar a correspondência entre o rendimento do teste e o rendimento escolar. (COOL, ONRUBIA, 2004, p.133).

A proposta de Binet nos remete à ideia de que, diante dos testes, só é inteligente quem alcança determinada pontuação, e se esta pontuação é alcançada, foi consequência da inteligência.

Porém, os testes desenvolvidos por Binet se fazem presentes atualmente e destaco aqui a importância dos mesmos para o diagnóstico da deficiência intelectual. Como já referido anteriormente a deficiência intelectual é diagnosticada em F70-F79, visto que cada código identifica a intensidade da deficiência entre leve, moderada, grave e profunda. A partir da realização dos testes que o profissional responsável poderá dar um diagnóstico preciso sobre o grau da deficiência.

Anos após os estudos de Binet, em 1958, o psicólogo suíço Jean Piaget, em suas pesquisas sobre o desenvolvimento da inteligência, afirma que qualquer explicação psicológica sobre a inteligência apoia-se na biologia e na lógica (1967, p.23):

Definir a inteligência pela reversibilidade progressiva das estruturas móveis, que ela constrói, é tornar a afirmar, sob nova forma, que a inteligência constitui o estado de equilíbrio para qual o tendem todas as adaptações sucessivas de ordem senso-motora e cognitiva, bem como todas as permutas assimiladoras e acomodadoras entre o organismo e o meio. (PIAGET, 1967, p. 32).

Sendo assim, para Piaget a inteligência vem com o sujeito desde o seu nascimento, sendo uma forma de adaptação ao meio. Os estágios da inteligência são desenvolvidos através da interação com o meio no qual o

sujeito está inserido, ou seja, o sujeito sofre um processo de *assimilação* ao meio, ao mesmo tempo em que modifica tal meio.

Howard Gardner, em sua obra “Estruturas da Mente” (1994), faz uma crítica aos testes de inteligência propostos por Binet e Simon, assim como Piaget já havia feito. O psicólogo americano afirma que “grande parte das informações investigadas em testes de inteligência refletem conhecimento adquirido pela vivência num determinado meio social e educacional” (1994, p.14). Ainda em relação aos testes, Gardner declara que:

Não há nenhuma visão de processo, de como se procede para resolver um problema; há simplesmente a questão de a pessoa chegar a uma resposta correta. Além disso, as tarefas apresentadas nos testes de QI são decididamente microscópicas, com frequência desconectadas entre si e aparentemente representam uma abordagem “casamento forçado” à avaliação do intelecto humano. (GARDNER, 1994, p. 14).

Por conseguinte, o autor define a inteligência em uma perspectiva “pluralista”, reconhecendo que “há evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas *relativamente autônomas*” (1994, p.7, grifo do autor), assim sendo, o autor segue explicando as “inteligências múltiplas”:

A exata natureza e extensão de cada “estrutura” individual não foi até o momento satisfatoriamente determinada, nem o número preciso de inteligências foi estabelecido. Parece-me, porém, estar cada vez mais difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas. (GARDNER, 1994, p. 7).

Gardner afirma ainda que nem mesmo realizando todos os testes psicológicos, a ciência poderia ter a resposta completamente fiel e final sobre as inteligências humanas.

Diante da perspectiva pluralista sobre a inteligência, Gardner acredita que a “competência intelectual humana deve apresentar habilidades de resolução de problemas” (1994, p.46), a fim de auxiliar o indivíduo a resolver problemas ou dificuldades que encontrar, como também apresentar o potencial para criar novos problemas, para então fundamentar a aquisição de novos

conhecimentos. Essa perspectiva de múltiplas inteligências é uma visão bastante diferente da perspectiva proposta por Piaget.

Atualmente temos uma grande aliada no entendimento das inteligências e, conseqüentemente, do funcionamento do cérebro: a Neurociência.

Conforme a definição de Souza e Gomes (2015), a Neurociência “é o estudo científico do sistema nervoso, cujo objetivo é investigar o seu funcionamento, sua estrutura, seu desenvolvimento e suas alterações, agregando suas diversas funções” (p. 108). Para pensar sobre o aprendizado e as inteligências dos alunos é indispensável uma reflexão sobre o cérebro e seu funcionamento. Mais uma vez, utilizando a definição das autoras supramencionadas, entendemos o cérebro humano como:

[...] um órgão complexo, responsável por coordenar muitas informações vindas dos sentidos, sistema imunológico e também as emoções. Ele é o centro de controle do movimento, sono, fome sede e quase todas as atividades vitais necessárias à sobrevivência. [...] Alguns estudiosos também o chamam de encéfalo sendo suas funções ligadas à capacidade cognitiva e afetiva do ser humano. (SOUZA e GOMES, 2015, p.107).

Em uma perspectiva mais voltada para a educação, e na busca por compreender tanto a estrutura como o funcionamento do cérebro, Souza e Gomes (2015) afirmam que a Neurociência “apresenta a cientificidade para se trabalhar com diferentes cérebros”. Ainda segundo as autoras, “conhecer o funcionamento cerebral desse alunado é extremamente importante para uma prática pedagógica que funcione” (p. 106).

As autoras já mencionadas ainda nos remetem a ideia de inteligência segundo a Neurociência:

Especificamente para a educação, a Neurociência colabora para o processo de aprendizagem, pois essa ciência retrata o cérebro como o principal instrumento para a aprendizagem. Apresentando uma propriedade denominada plasticidade cerebral, esse órgão possui uma capacidade de reorganização cerebral conforme o uso, sendo sua notável característica, é conforme autores como Consenza & Guerra, o cérebro humano em funcionamento modifica a estrutura cerebral do aluno. (SOUZA e GOMES, 2015, p.109).

Outro termo que vem sendo estudado pela Neurociência, e que nos auxilia no entendimento das funções cognitivas é a “plasticidade cerebral”. A expressão “plasticidade” foi utilizada pela primeira vez na década de 1940, por Konorski, quando os estudos do pesquisador trouxeram melhor compreensão em relação à reorganização neuronal (ROTTA, 2015, p. 469).

A partir destes primeiros estudos sobre a plasticidade cerebral, Rotta (2015, p.469) afirma que os avanços em pesquisas que estudam estes aspectos cerebrais “muito têm contribuído para o entendimento da plasticidade cerebral” não só no que diz respeito à reorganização do sistema nervoso central, mas também quanto à capacidade de possibilitar a flexibilidade do cérebro normal e assim o aprendizado. Rotta (2015, p. 469) afirma que:

A aprendizagem é definida como modificações no SNC, mais ou menos permanentes, quando o indivíduo é submetido a estímulos e/ou experiências de vida, que serão traduzidas em modificações cerebrais. Dessa forma, fica bem claro que as alterações plásticas são as formas pelas quais se aprende.

Segundo Relvas (2015, p.110, *apud* Souza e Gomes), o cérebro humano tem a capacidade de se remodelar diante das experiências, ações e comportamentos vividos pelo sujeito. Esta plasticidade é consequência “das atividades dos neurônios do cérebro, pois a cada experiência e aprendizado, novas conexões neurais são acrescentadas”. (SOUZA e GOMES, 2015, p.10).

Souza e Gomes (2015) afirmam ainda que os estudos sobre a plasticidade cerebral juntamente com a compreensão das funções mentais tem grande importância nas práticas educacionais e nas ações pedagógicas, já que direcionam ao professor novas formas de ensino.

Fica claro assim, que as mudanças ambientais interferem diretamente na capacidade que o cérebro tem de se modificar.

4.3 A Construção do Símbolo na Escrita e no Número

Partindo desta análise feita no capítulo anterior sobre os conceitos de inteligência e como o sujeito alcança a aprendizagem, lanço mão das palavras de Ferreiro e Teberosky (1999) para compreender como se constrói a escrita. Também trago Sinclair (1989) com uma visão semelhante de construção do símbolo na criança, porém voltada para o número.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre o processo de aquisição da linguagem escrita apontam como se dá a relação individualizada da criança com este processo. As autoras apresentam cinco níveis de hipóteses de escrita pelos quais a criança passa até ser considerada alfabetizada. A seguir serão apresentados os níveis:

Nível 1 - “Escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p.193) [grifo das autoras]. Neste nível as escritas são muito semelhantes entre si, porém, isto não se torna empecilho para a criança as considerar como “palavras” diferentes; cada criança consegue interpretar muito bem a sua escrita. Neste mesmo nível podem surgir tentativas de comunicação simbólica entre a escrita e o objeto, sendo assim, há uma tendência que as crianças têm de fazer a relação da escrita com as características do objeto que se pretende escrever.

Nível 2 - “Para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas.” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.202) [grifo das autoras]. Neste nível o progresso do grafismo é mais notável, pois a forma do mesmo é mais definida, semelhante às letras. Contudo segue-se a hipótese de que falta certa quantidade e variedade de letras para conseguir escrever algo, assim, percebe-se que a criança respeita duas exigências: quantidade de grafias (maior que três) e a variedade de grafias, hipóteses que podem se manter nos níveis seguintes.

Nível 3 - “Caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos de hipótese silábica.” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.209) [grifo das autoras]. Neste nível, há casos em que a

mesma grafia feita pela criança adquire outro significado, graças ao equilíbrio do valor sonoro de algumas letras.

Nível 4 – “Passagem da hipótese silábica para alfabética” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.214). Este nível é conhecido como silábico-alfabético. Neste, a criança faz uma reflexão mais aprofundada, compreendendo que as letras representam o som da fala. Além disto, a criança faz tentativas acrescentando mais letras nas sílabas, e estas na maioria das vezes fazem correspondência ao som.

Nível 5 - Este nível é constituído por crianças já na escrita alfabética. Ao chegar a este nível a criança já venceu a dificuldade dos códigos, compreende que cada fonema corresponde a um grafema. Porém, “*a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito.*” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.219) [grifo das autoras].

Assim como Ferreiro e Teberosky, Sinclair (1989), em seus estudos, também apresenta categorias do desenvolvimento da criança, porém na perspectiva da escrita numérica. A evolução desta notação numérica foi dividida pela autora em seis grandes categorias, que serão apresentadas a seguir:

Notação 1 – Representação global da quantidade: “A criança produz pequenas grafias isoladas (barras, ganchos, etc.) ou uma linha comprida mais ou menos ondulada, que não correspondem nem à natureza, nem à forma do objeto, nem à cardinalidade da coleção.” (SINCLAIR, 1989, p. 78).

Notação 2 – Uma só figura: “As crianças que produzem esse tipo de notação procuram representar certas características de um dos objetos da coleção como se tentassem representar a característica principal da classe ou o nome dos objetos que a compõem.” (SINCLAIR, 1989, p. 80).

Notação 3 – Correspondência termo a termo:

Seu princípio geral é o de uma correspondência entre o número de objetos e o número de grafias separadas escritas pela criança [...]. Contudo, essas notações são compostas de formas gráficas de diferentes tipos e são, talvez, também o resultado de processos de conceitualização diferentes. (SINCLAIR, 1989, p. 82).

Nesta categoria podem ser identificadas duas subcategorias:

Notação 3a - Grafismos icônicos: Nesta, cada objeto é representado por uma figura parecida com o objeto.

Notação 3b – Grafismos abstratos: Há representações gráficas, e nestas não há relação entre a forma de representação e o que é representado.

Notação 4 – Aparecimento dos algarismos:

Se parece muito com as notações do tipo 3, no sentido que cada grafia escrita corresponde a um dos objetos da coleção. Em outros termos, há o mesmo número e grafias que de objetos. A primeira diferença entre os comportamentos do tipo 3 e 4 é que, no aspecto gráfico, as formas empregadas na notação são algarismos ou uma boa aproximação destes. (SINCLAIR, 1989, p. 84).

Notação 5 – O cardinal sozinho: “O cardinal sozinho é escrito (sempre corretamente) sem acréscimo de outras grafias para precisar a natureza dos objetos apresentados”. (SINCLAIR, 1989, p. 86).

Notação 6 – Cardinal acompanhado do nome dos objetos: “Nesta notação, as crianças produzem de imediato o cardinal acompanhado de letras, especificando a natureza dos objetos da coleção. [...] Essas notações são sempre corretas quanto à cardinalidade.” (SINCLAIR, 1989, p. 86).

Tendo em vista os processos descritos, tanto por Ferreiro e Teberosky (1999), quanto por Sinclair (1989), não se pode afirmar que há processos específicos pelos quais as pessoas com deficiência intelectual passam para atingir o nível alfabético ou a representação cardinal. Sendo assim, podemos considerar que todas as pessoas passam pelas mesmas categorias descritas em relação ao seu processo de alfabetização e de construção numérica.

4.4 Qual a relação destes estudos com a perspectiva da Inclusão Escolar?

Desde 1994, com a Declaração de Salamanca, o processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares de ensino toma vigor. Processo este que vem se reformulando e se alterando até os dias de hoje, em que muitas práticas são modificadas para melhor atender o aluno na escola.

Partindo do pressuposto de que os professores recebem nas salas de aulas os mais diversos casos de deficiência, o seu papel não deve se limitar a práticas pedagógicas restritivas a uma “única aprendizagem”. O professor deve considerar que,

[...] se todos os alunos podem aprender, isto precisa estar explanado para os professores em suas práticas pedagógicas. Entretanto, deve-se considerar que a aprendizagem de cada um é diferente, acontece em tempos e etapas distintas e se desencadeia a partir de estímulos diferenciados. (SOUZA, GOMES, 2015, p.109).

Apontando este olhar do professor sobre os diferentes tempos de aprendizagem, direciono o olhar para a deficiência intelectual. É crucial o docente considerar aspectos específicos de cada aluno para poder pensar as práticas pedagógicas em sala de aula.

De acordo com Souza e Gomes (2015, p. 110), “não se deve esperar a mesma resposta entre uma criança com déficit intelectual de uma criança que não o possui”, devido a lesões cerebrais e a possíveis disfunções no sistema nervoso.

Como já referido anteriormente, Chicon e Silva de Sá (2013, p.375) apoiam a ideia de que não basta apenas a inserção destes alunos na escola, sem um olhar mais sensível e atento a ele. Não basta apenas o ato de incluir na sala de aula sem que haja estratégias pedagógicas, de modo a favorecer o processo de aprendizagem, respeitando o tempo e as limitações destes alunos.

Também acreditando no potencial de alunos com deficiência intelectual, Souza e Gomes (2015, p.111) reconhecem que este aluno pode sim ser alfabetizado, desde que haja um currículo adaptado que abranja suas limitações. O aluno portador de deficiência intelectual tem o direito de ter acesso a este currículo, segundo a Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e **adaptações** razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao

currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (BRASIL, Lei nº 13.146, 6 de jul. de 2015).

Portanto, independentemente do nível de escolarização pelo qual o aluno esteja passando, seja nos anos iniciais ou nos anos finais, deve haver um currículo adaptado para este aluno com deficiência intelectual. Este trabalho é realizado junto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola, evidenciando as especificidades e as necessidades do aluno, a fim de promover suas aprendizagens e sua autonomia para as práticas diárias.

Além disso, é indispensável levar em consideração a ideia de que o processo de “inclusão total” destes alunos na escola não fica a cargo somente de uma pessoa exclusiva, mas de todos os profissionais da instituição escolar: docentes, gestores e profissionais educacionais, e ainda “isto inclui interferências do professor capacitado e também do professor especializado” (SOUZA e GOMES, 2015, p. 111).

Tendo em vista a inclusão do aluno com deficiência intelectual na sala de aula regular e, como já citado, a importância do olhar mais sensível do professor a este aluno incluso, é indispensável também que haja compreensão por parte dos docentes perante os processos pelos quais os alunos passam para atingir determinado nível alfabético ou numérico. Pois, por exemplo, é a partir dos níveis de escrita que o professor poderá identificar em que hipótese alfabética o aluno se encontra, para então lançar mão de estratégias pedagógicas que irão possibilitar a este aluno um avanço em sua escrita. O mesmo processo ocorre com as notações numéricas.

5 UM ESTUDO DE CASO

Neste capítulo será apresentado o caso de Joana, caso que nos possibilitará trazer a realidade e relacionar com o que já apresentamos teoricamente neste trabalho.

Inicialmente será apresentado o caso. Em seguida, as práticas e o contexto que envolve a aluna na escola, bem como a interação dos sujeitos implicados no caso.

5.1 Conhecendo Joana

Joana, uma menina de 13 anos com uma história de vida conturbada, porém de superação pelos fatos que lhe ocorreram.

Sua gestação foi sofrida. Segundos dados da anamnese, seus pais biológicos brigavam muito. Seu pai era alcoólatra e quando brigavam, agredia a mãe de Joana. Devido a uma séria agressão, a menina nasceu com sete meses de gestação, prematura. Durante o parto a mãe sofreu uma hemorragia ficando, as duas, vinte dias no hospital, Joana na incubadora.

A menina cresceu junto de seus pais biológicos e seus dois irmãos - uma irmã mais velha e um irmão mais novo - na cidade de Almirante Tamandaré, no Paraná. Aos sete anos de idade, Joana sofreu abuso sexual pelo próprio genitor. Seu pai foi preso e a família foi encaminhada pelo Conselho Tutelar a morar no Rio Grande do Sul, já que grande parte da família morava nesta região.

Passou a morar na cidade de Gravataí, em um bairro periférico da região metropolitana de Porto Alegre, junto com sua mãe biológica e seus dois irmãos. Em 2011 Joana iniciou sua rotina escolar, ingressando em uma escola municipal da cidade, localizada no mesmo bairro em que morava. Foi a partir do seu ingresso na escola que sua vida começou a tomar novos rumos.

Em 2012 Joana foi encaminhada pela professora à neuropediatra do município, por apresentar comportamentos agressivos em sala e com os colegas. Comportamento este que sua mãe afirma não acontecer em sua cidade natal, antes das agressões sofridas pelo pai.

Foi diagnosticada pela neuropediatra como portadora de *deficiência mental com importante agitação psicomotora e descontrole de impulsos*. A partir daí, Joana iniciou seu tratamento com Risperidona, medicação utilizada duas vezes ao dia com o propósito de controlar a ansiedade e agitação. Também começou a frequentar a Sala de Recursos Multifuncionais da escola.

Contudo, a menina, junto com seus irmãos e sua mãe, passava por momentos difíceis, de bastante necessidade. O Conselho Tutelar, analisando o caso da jovem, mandou-a para a Casa Abrigo como medida de proteção. A Casa Abrigo é um local que garante proteção às vítimas de violência ou de negligência aos cuidados básicos à criança ou adolescente, temporariamente, até que seja viabilizado o retorno ao convívio com a família de origem, ou uma família que esteja disposta a adotar a criança ou o adolescente. Foi então que surgiram na vida de Joana seus pais adotivos.

No início foi um processo bastante conturbado, pois a menina mostrava-se ainda mais agressiva com essas mudanças, refletindo tal agressividade em suas atitudes em sala de aula e em seu novo lar. A família adotiva de Joana manteve-se paciente, compreendendo seu tempo e todas as mudanças que estavam acontecendo na vida da menina. Foi com a persistência e o carinho da família que a jovem conseguiu se estabilizar tanto emocionalmente como em seu novo lar.

Joana continua mantendo contato com a família biológica, pois é colega de classe de seu irmão mais novo e recebe visitas eventuais de sua mãe.

5.2 Importantes considerações sobre a rotina escolar

Partindo do envolvimento e da convivência diária com Joana, alguns aspectos importantes sobre sua rotina escolar devem ser destacados para então atingir um dos objetivos da pesquisa, que é elencar as possibilidades e as limitações da sua condição de deficiência intelectual.

Desde julho de 2016, Joana passou a contar com o meu auxílio, que lhe é assegurado pela Lei nº 13.146, já mencionada nesta monografia. No artigo 3º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, é garantida esta assistência ao aluno:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; (BRASIL, Lei nº 13.146, 6 de jul. de 2015).

Iniciei trabalhando com a aluna, quando a mesma cursava o 6º ano do ensino fundamental. Pelo fato de estar nesta etapa, o currículo muda: começa a divisão por disciplinas, e o número de professores é maior. O primeiro dia em que entrei na sala de aula percebi uma postura diferente dos professores em relação à menina. Indaguei-os sobre o que Joana conseguia fazer com autonomia e sobre aquilo que precisava de mais ajuda. A maioria dos professores – se não todos – não conseguia responder a esta questão.

Joana sentava ao fundo da sala, geralmente sozinha. Não possuía um caderno fixo (cada dia levava à escola um caderno diferente), nem ao menos atividades diferenciadas, que lhe coubessem. Mas Joana copiava em seu caderno cada letra que era escrita no quadro, com a intenção de “cumprir a tarefa”.

Para trabalhar de modo que envolvesse a aluna, inicialmente, procurei conhecê-la melhor, saber sobre seu diagnóstico, saber do que gostava de fazer, sobre quais atividades eram mais prazerosas de serem feitas e também dos jogos que gostava, afinal, o caminho facilitador das aprendizagens de cada aluno é diferente. Tomei a iniciativa de fazer algumas atividades diagnósticas para perceber em que nível de alfabetização Joana se encontrava no início do meu trabalho, relacionadas tanto à escrita quanto à matemática. Os resultados foram descritos no caderno de atividades que eram propostas por mim. Este material, que ficava na Sala de Recursos da escola, serviu como instrumento, que acabou se tornando um Diário de Campo em que registrei os dados mais significativos de cada aula, para que eu pudesse acompanhar os avanços da aluna.

5.3 Descrição e análise dos dados

A atividade diagnóstica de alfabetização que propus, foi um ditado, a fim de analisar em que nível de escrita a menina se encontrava. A atividade, realizada no dia 20 de julho de 2016, foi realizada com o seguinte resultado:

Ditado:

1. BIDEEM (*bola*)
2. AABEPEM (*bala*)
3. JRFOTS (*boi*)
4. JRFÓS (*boneca*)
5. JRFÓS (*borboleta*)

A partir desta atividade que foi realizada em sala de aula, pude perceber que Joana utiliza um pequeno repertório de letras, não atribui valor sonoro e não relaciona o tamanho da palavra com o número de letras que utilizamos para escrever (utiliza seis letras para escrever a palavra BOI). Sendo assim, considere que Joana se encontrava no nível 2 das hipóteses de escritas, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), já que reconhece que utilizamos letras para a escrita de palavras, porém ainda não relaciona a escrita com a pronúncia das mesmas.

Partindo desta análise inicial e tênue sobre o nível de escrita da menina, começamos a trabalhar com as vogais. Meu objetivo era que Joana identificasse as vogais e seu valor sonoro, visualizando o formato e o contorno da boca quando pronunciada determinada vogal. Utilizei diversos recursos: atividades diferenciadas, jogos e materiais confeccionados pela Sala de Recursos da escola.

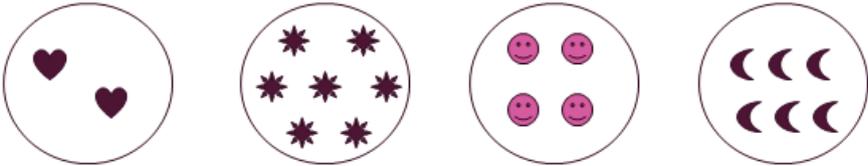
Em relação à alfabetização matemática, a primeira atividade que propus foi de reconhecimento dos numerais. Escrevi os mesmos na ordem crescente de 0 a 10 e pedi que Joana indicasse o algarismo e seu respectivo nome. Após o reconhecimento dos numerais, solicitei que a aluna estabelecesse a relação entre o numeral e sua quantidade. Para isso, desenhei em pequenos círculos

alguns objetos, para que a menina me indicasse a quantidade correspondente a cada círculo. Em seguida, pedi ainda que Joana desenhasse a quantidade correspondente a um numeral que eu lhe indicava, bem como no exemplo a seguir:

Atividade de reconhecimento dos numerais:

0	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10			

Atividade de quantificação numérica:



The image shows four circles, each containing a different set of objects for counting. The first circle contains two red hearts. The second circle contains seven purple stars. The third circle contains four pink smiley faces. The fourth circle contains six purple crescent moons.

Diante da atividade solicitada, pude perceber que Joana reconhece com facilidade os numerais de 0 a 5, confunde-se e faz trocas nos numerais de 6 a 10. De mesmo modo, para quantificar o número, representado por desenhos, apresenta facilidade nos numerais de 0 a 4; após, nos numerais de 5 a 10, representa em uma quantidade maior, não associando a quantidade correta ao número. Dessa forma, considere que Joana oscilava entre as categorias de construção de representação numérica, porém a que melhor a caracterizava seria a categoria 5, cardinal sozinho, segundo Sinclair (1989), já que ela reconhece os numerais como signos de quantificação.

Sendo assim, começamos a trabalhar os numerais de 0 a 10, inicialmente. Propus diversas atividades de reconhecimento do numeral e de relação da quantidade com a grafia do número. Para tanto, utilizei materiais concretos e jogos disponíveis na Sala de Recursos, tais como material dourado, tampinhas e sucatas para trabalhar a contagem de objetos, memória

das quantidades, números móveis, materiais pedagógicos acessíveis e que despertaram interesse da aluna pelas atividades.

Trabalhando diariamente com Joana, fui conquistando certo afeto da menina. Este maior envolvimento foi favorável para que pudéssemos nos conhecer e compreender um pouco uma a outra. Era fácil para mim, de certa forma, perceber quando Joana não estava concentrada para realizar determinada atividade, quando estava bem humorada ou triste. Joana também adquiriu esta sensibilidade, quando percebia que eu estava diferente em relação aos outros dias, e fazia questão de perguntar o motivo. Este vínculo que construímos se mostrou importante no processo de aprendizagem de Joana, pois foi facilitador e permitiu que estimulasse ainda mais esta aprendizagem.

Abaixo segue um registro de uma atividade realizada no dia 07/09/2016, relacionada à cantiga “O sapo”, que considero importante destacar, pois mostra um pouco do olhar sensível do professor em relação ao aluno, compreendendo seus limites. Tive que lançar mão desta atividade e ir em busca de outras estratégias para trabalhar com a menina:

“A atividade foi realizada na Sala de Recursos. Em um primeiro momento, li a cantiga para a aluna e perguntei se ela conhecia. Afirmando que sim, convidei-a para cantarmos. Joana se mostrou envolvida na atividade enquanto cantávamos. Após este momento, iniciamos o trabalho com a imagem que ilustrava a cantiga escrita. Pedi que Joana contasse o número de sapos, o que fez pronta e corretamente, indicando os que estavam fora e dentro da lagoa (números até cinco). Joana apresentou um pouco de dificuldade na atividade de linguagem, pois ficou dispersa, não conseguia se concentrar e localizar a palavra SAPO. Já havia realizado uma atividade semelhante e parecia não ter sentido esta dificuldade.”

Como já mencionado, através das palavras de Souza e Gomes (2015), o aluno com deficiência intelectual apresenta dificuldade de concentração. Esta atividade descrita ilustra este obstáculo pelo qual o aluno passa para a realização das atividades. Talvez neste caso Joana tenha ficado muito tempo envolvida na mesma atividade, o que fez com que ficasse dispersa e impediu a sua concentração.

Partindo deste mesmo registro de atividade, também pode se constatar a importância da percepção do professor perante a situação em que o aluno se coloca diante da atividade. Percebi que a aluna não estava mais conseguindo se concentrar, bem como no início, e com isso resolvi deixar a atividade para outro momento, que fosse mais proveitoso, e parti para outra proposta que envolvesse a aluna novamente.

Souza e Gomes (2015) mencionam a importância de considerar que a aprendizagem de cada um é diferente, acontece em etapas distintas e a partir de estímulos diferenciados. Com esta ideia, podemos constatar que Joana teve momentos de trabalho destinados especialmente a estes estímulos diferenciados, pois havia dias em que a turma de Joana estava agitada, e o barulho nos atrapalhava na realização das atividades. Quando a aluna não estava fazendo parte da bagunça – pois ela é integrante da turma e em algumas vezes participava da agitação – a convidava para irmos à Sala de Recursos, a fim de ficarmos sozinhas para Joana poder ter uma atenção especial e atividades mais focadas e que potencializassem seus conhecimentos. Percebi que estes momentos eram muito importantes, pois Joana conseguia se concentrar com mais facilidade ouvindo apenas a minha voz. Também foram nestes momentos que conseguíamos fazer algumas atividades que na sala de aula ficava inviável, como trabalhar com música, tintas, exercícios de movimento corporal. Atividades assim acabam dificultando a atenção dos outros alunos da turma.

Porém, apesar de algumas vezes sairmos da sala de aula para realizar determinadas atividades, muitas vezes Joana também trabalhava em conjunto com os colegas da turma. Sempre procurava integrar a aluna às atividades coletivas, visto que antes de iniciar meu trabalho com a aluna não percebia a utilização de um currículo adaptação para a aluna. Quando o professor de Geografia trabalhava mapas, procurava trazer outros modelos, mais fáceis de serem lidos. Quando a professora de história trabalhava com o livro, Joana também trabalhava, com outra proposta de atividade, mas não deixava de utilizar o recurso que os outros alunos estavam utilizando e de aprender determinado conteúdo.

Após alguns meses de trabalho com Joana, enfatizando as letras vogais e seu valor sonoro, como já referido anteriormente, e utilizando diversos

recursos – como jogos e imagens utilizando as “boquinhos” das letras vogais (atividade fonoarticulatória), alguns jogos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, alfabeto móvel, memória do alfabeto – pude perceber um grande avanço no nível de escrita. Um exemplo disso é o registro de um ditado, que realizei com a aluna justamente com o objetivo de reconhecer possíveis avanços em seu processo de alfabetização. Segue o registro da atividade realizada no dia 18 de novembro de 2016:

Ditado:

1. AA (*bala*)
2. OO (*bola*)
3. IP (*pipa*)
4. OA (*mola*)
5. AA (*mala*)
6. JIA (*janela*)

Baseando-se nesta atividade, posso afirmar que Joana passou para o nível 3 das hipóteses de escrita alfabética, pois já atribui o valor sonoro às letras vogais, bem como na palavra AA (*bala*), e algumas consoantes também já são identificadas, como o J em JIA (*janela*) e IP (*pipa*) e estabelece uma relação direta entre as sílabas pronunciadas e o registro utilizado.

Em relação aos conhecimentos matemáticos, não houve um avanço perceptível da aluna. Joana, mesmo com intervenções e com atividades voltadas para o reconhecimento e para a quantificação numérica, oscilava em suas respostas, pois havia dias em que a menina conseguia reconhecer os numerais de 0 a 10, sem quantificar, e outros dias que só reconhecia os números de 0 a 4, confundindo os demais. Talvez não houve um avanço perceptível pelo fato de a maioria das atividades realizadas serem focadas na alfabetização, e não nos conhecimentos matemáticos.

Este raciocínio oscilante, já mencionado por Souza e Gomes (2015), são características que o aluno com necessidade intelectual pode apresentar. Diante desta ideia, é importante a compreensão do professor sobre esta situação e sobre as características da deficiência, pois como no caso de Joana, houve dias em que a aluna fez todas as atividades e respondeu prontamente

tudo o que lhe foi solicitado, mas também houve dias em que não obtive tanto sucesso nas atividades propostas em aula, por não conseguir se concentrar ou até mesmo por perder o interesse pela atividade, como já apontado.

Se o professor não tiver este olhar mais sensível, poderá dificultar os avanços deste aluno deficiente intelectual, visto que este aluno possui limitações e sua aprendizagem pode não acontecer no mesmo tempo que os demais alunos. Sendo assim, além do currículo adaptado e das propostas e estratégias diferenciadas, a atenção e olhar sensível a este aluno é imprescindível para que se alcancem aprendizagens significativas.

Percebendo o avanço de Joana na compreensão das vogais, iniciei o trabalho com as letras consoantes. Todo dia, no início da aula retomávamos o alfabeto que a menina tinha colado no caderno. Este alfabeto era composto pela grafia da letra e um desenho que iniciasse com a mesma. Joana passou a identificar todas as letras do alfabeto. Porém, quando percebi que a aluna estava “decorando” a figura que correspondia à letra (por exemplo, F de faca) e relacionando a letra somente à figura, passei a enfatizar o som que a letra fazia quando a pronunciávamos, de forma a desenvolver a fonoarticulação. Trabalhando assim, identifiquei avanços significativos em sua escrita.

Vale ressaltar que estes progressos de Joana foram acontecendo ao longo de meses de trabalho, com intervenções pedagógicas diárias. Abaixo segue o ditado que realizei com a aluna, a fim de ilustrar estes avanços significativos. Esta atividade foi realizada em sala de aula, no dia 30 de maio de 2017:

Ditado:

1. ABLA (*bala*)
2. MALA (*mala*)
3. JANEL (*janela*)
4. LUA (*lua*)
5. SAOP (*sapo*)

Partindo da análise anterior, em que Joana estava no nível 3 da hipótese de escrita alfabética, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), é visível que a menina avançou para o nível 4, pois compreendeu que a palavra é fragmentada e que cada pedaço possui um valor sonoro que é formado por mais de uma letra, mesmo que ainda trocando a posição das letras na palavra.

Em relação aos conhecimentos matemáticos, também realizei com Joana atividades que pudessem identificar possíveis avanços. Diante do ditado numérico que fizemos, em que eu falava um número - que não seguia a sequência de 0 a 10 - ela o escrevia, pude perceber que a menina já não trocava o número 6 pelo 9 como antes, diferenciando-os. O único número, que não conseguiu escrever foi o número 10, colocando o 7 em seu lugar. Porém, quando solicitado para escrever o número 7, o fez corretamente.

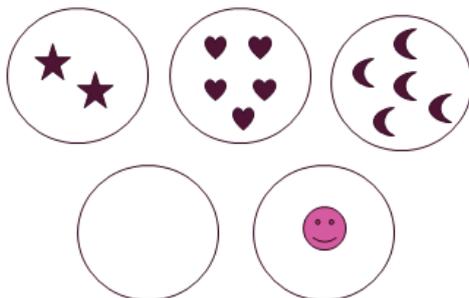
Já sobre a quantificação numérica, realizando atividade semelhante às atividades anteriores, em que Joana deveria indicar quantos objetos havia dentro do círculo - limitei esta atividade com números de 0 a 5 - observei que quando os objetos estavam colocados em sequência, um ao lado do outro, Joana conseguia fazer a contagem corretamente, caso contrário, quando os desenhos estavam em desordem, embaralhados dentro do círculo, a contagem ficava mais difícil para ela. Seguem os exemplos das atividades:

Atividade de reconhecimento dos numerais:

Ditado numérico:

6
2
7
9
3
5

Atividade de quantificação numérica:



Sendo assim, acredito que nos conhecimentos matemáticos, Joana se manteve na mesma categoria de notação numérica inicial, e as características, já mencionadas anteriormente são da categoria 5, cardinal sozinho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento do trabalho, considero importante retomar o objetivo desta pesquisa, que consiste em analisar as possibilidades e as limitações no trabalho com o aluno deficiente intelectual em sala de aula de escola regular.

Para poder responder algumas inquietações a respeito da inclusão de alunos com deficiência na escola, e também analisar como a deficiência tratada neste trabalho é vista no ambiente escolar em que o aluno está inserido, iniciaram-se as revisões teóricas para compreender mais o assunto, as quais retomarei a seguir.

Tais pesquisas realizadas serviram para investigar a deficiência intelectual e suas dimensões, tanto em uma perspectiva histórica, com Itard e sua obra “O menino selvagem”, como também na atualidade, utilizando autores contemporâneos que retratam a deficiência intelectual hoje. Também trouxe ideias como as de Ferreiro e Teberosky que embasaram meu entendimento sobre o processo de alfabetização e que me auxiliaram a compreender as etapas pelas quais Joana estava passando em relação à sua escrita. Assim como a alfabetização, para a escrita numérica utilizei os estudos de Sinclair para me embasar teoricamente e entender por qual categoria de notação numérica Joana passava, diante das características que observava em seus conhecimentos na área da representação numérica.

Considerando os estudos sobre a deficiência intelectual presentes neste trabalho, algumas reflexões podem ser feitas. É notório que desde o trabalho de Itard com o menino Victor, muitas mudanças aconteceram, mas como já mencionado, há muito que ser estudado e descoberto para melhor compreender a deficiência aqui tratada. Também comparando à época dos estudos com Victor, muitos avanços surgiram para promover a aprendizagem das pessoas com esta deficiência. Novas estratégias e ferramentas de ensino foram sendo úteis para trabalhar com os alunos, e como bem mostrou este trabalho, são eficazes.

Sendo assim, as possibilidades de trabalhar com alunos com deficiência intelectual em sala de aula que encontrei como resultados da pesquisa serão apresentadas a seguir.

O trabalho diário, as intervenções pedagógicas pertinentes, o envolvimento com Joana e, sobretudo, a vontade da menina de aprender, fizeram com que ocorresse um avanço significativo neste tempo em que estive trabalhando com a aluna. Isto vai ao encontro com o que foi pesquisado e apresentado neste trabalho: o aluno com deficiência intelectual é capaz de se alfabetizar, e ainda, quando há um trabalho efetivo com este aluno, e não apenas uma inserção pura e simples na sala de aula, os avanços são visíveis e as aprendizagens acontecem. Essa é uma das possibilidades mais potentes observada neste estudo.

Outra possibilidade observada neste trabalho foi a importância do forte vínculo com este aluno. O processo de aprendizagem se torna mais prazeroso e, de certa forma, descontraído quando conhecemos e temos uma boa relação com quem aprendemos ou com quem ensinamos. Este forte laço, que permite compreender mais este aluno, conhecê-lo melhor, estimula ainda mais a sua aprendizagem. A importância do afeto já vinha se mostrando desde a época de Itard e seu trabalho com Victor, como visto no início deste trabalho. Sendo assim, este vínculo que criamos Joana e eu, ao longo do tempo de trabalho, foi fundamental em seus progressos.

Nesta mesma perspectiva, o olhar do professor e sua postura sob este aluno, considerando-o e compreendendo-o como um sujeito realmente capaz de aprender também é uma das possibilidades potentes no trabalho com aluno deficiente intelectual. Agindo com tal postura o professor acredita e busca, com o trabalho diário, as possibilidades deste aluno, e conseqüentemente uma aprendizagem significativa.

Também é imprescindível ressaltar as limitações no trabalho com o aluno deficiente intelectual encontradas na pesquisa. As mais visíveis e significativas são as limitações de pessoal na inclusão escolar, visto que não é toda escola que possui monitores de inclusão para auxiliar o professor, ou, nas que possuem, muitas vezes, a demanda de alunos que precisam de acompanhamento é maior do que o número de monitores da escola. Sendo assim, o professor acaba se sentindo desamparado e despreparado para trabalhar com este aluno, pois tem que adaptar materiais e pensar estratégias de ensino diferentes do que planeja para o restante da turma, como pude presenciar assim que cheguei à escola de Joana.

Pensando na inclusão em sala de aula regular, seria importante que todas as escolas pudessem contar com um monitor educacional para trabalhar em conjunto com o professor, ou então trabalhar na perspectiva da docência compartilhada, para poder atender as demandas e promover aprendizagens significativas para estes alunos, ampliando as possibilidades de desenvolvimento dessas crianças.

Outro aspecto importante de destacar como uma limitação no trabalho com o aluno deficiente é o desconhecimento do professor em relação ao seu aluno e também da deficiência que o mesmo possui. Quando o professor desconhece as características da deficiência, ou até mesmo desconsidera o contexto em que o aluno está inserido, a aprendizagem do mesmo se torna um processo mais difícil de ser efetuado.

Trabalhar com um aluno deficiente intelectual não é tarefa simples, pois requer dedicação e compreensão acerca das características deste por parte do professor. Cada atividade planejada, cada minuto destinado aquele aluno fará uma enorme diferença em seus avanços. Esse olhar quanto às possibilidades dos alunos leva a uma ampliação de suas possibilidades de sucesso. A vontade que Joana tem de aprender, e cada passo que ela dá em direção ao seu progresso cognitivo e pessoal é o que me motiva e me faz compreender a importância de o professor enxergar este aluno como capaz, como aprendiz, assim como todos os outros.

REFERÊNCIAS

- BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (Org.). **A educação de um selvagem: As experiências de Jean Itard**. São Paulo: Cortez Editora, 2000. 229 p.
- BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 20 jul. 2017.
- CHICON, José Francisco; SILVA DE SÁ, Maria das Graças Carvalho. **A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola**. Rev. Bras. Ciênc. Florianópolis, v.35m n.2, p. 373-388, abr./jun. 2013.
- COOL Salvador, César; PALACIOS Gonzáles Jesús; MARCHESI, Álvaro, orgs. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- COLL, César; ONRUBIA, Javier. Inteligência, inteligências e capacidade de aprendizagem. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. Cap. 7. p. 131-144.
- DIAMENT, Aron. Aprendizagem e deficiência mental. In: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 29. p. 417-422.
- Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 1999. 300 p.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 340 p.
- GODOY, Arilda Schimidt. **Características da pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista Eletrônica de Gestão Organizacional, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 1º mai. 2017.

LÜDKE, Mega; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

PIAGET, Jean. **Psicologia da Inteligência**. 2. ed. São Paulo: Ed. Fundo de Cultura, 1967. 236 p.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 480 p.

ROTTA, Newra Tellechea. Plasticidade cerebral e aprendizagem. In: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. Cap. 35. p. 469-486.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. **Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual**. Educ. Pesqui., São Paulo, v.38, n.04, p. 935-948, out./dez. 2012.

SINCLAIR, Hermine. **A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez, 1989. 180 p.

SOUZA, Marlene Cabral de e GOMES, Claudia. **Neurociência e o déficit intelectual: aportes para a ação pedagógica**. *Rev. psicopedag.* [online]. 2015, vol.32, n.97, pp. 104-114. ISSN 0103-8486.