

## CAPÍTULO 4

# O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): ANÁLISE DA SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

*Márcia Denise Pletsch*

*Anna Augusta Sampaio de Oliveira*

[...] fala-se mais e mais de inclusão, sem pensar que não se trata de incluir, trata-se sim de conhecer as diversas possibilidades para o desenvolvimento humano e de estar aberta a elas numa relação dialógica genuína (PRESTES, 2010, p. 191).

Histórica e culturalmente, estamos habituados [...] que se leia com os olhos, se fale com a boca, que se escreva com as mãos, que um determinado conceito seja elaborado em uma determinada fase da criança. Entretanto, sabemos que tais tarefas podem ser realizadas com ferramentas diferentes destas dispostas para a maioria das pessoas, assim como em tempos diferenciados. Podemos ler com os dedos, podemos falar com as mãos, podemos escrever com os pés e elaborar um conceito em diferentes momentos da nossa vida (BRAUN, 2011, p. 98).

### INTRODUÇÃO

Objetivamos, nesse capítulo, com base na Teoria Histórico-Cultural, refletir sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual e os suportes educacionais a eles promovidos por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contexto da sala de aula regular.

Nessa direção, iniciamos o capítulo comentando o conceito atual de deficiência intelectual, disseminado pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID, 2010), estabelecendo relações com os níveis de apoio, o AEE e a trajetória educacional do aluno com deficiência intelectual. Por fim, discutimos a implementação do Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual, bem como sugerimos alternativas pedagógicas.

## CONCEITUANDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Historicamente, o conceito de deficiência intelectual tem sofrido uma série de revisões influenciadas pelas convenções sociais e científicas de cada época: *idiotia* (século XIX), *debilidade mental* e *infradotação* (início do século XX), *imbecilidade* e *retardo mental* (com seus níveis leve, moderado, severo e profundo), *deficiência mental*, usado no final do século XX, e *déficit intelectual*, desde os anos dois mil (MAZZOTTA, 1987; PLETSCH, 2012)<sup>1</sup>.

O termo *deficiência intelectual* é recente na literatura e foi disseminado durante a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada no Canadá, evento que originou a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. O uso do referido termo também vem sendo recomendado pela Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais – *International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities* (IASSID). Além disso, desde 2010, ele vem sendo indicado pela *Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento* (AADID, 2010), entidade que historicamente vem influenciando as classificações adotadas pela Organização Mundial de Saúde e a Associação Americana de Psicologia (APA). Vale esclarecer que a AADID, anteriormente denominada *Associação Americana de Retardo Mental* (AAMR), teve sua origem nas pesquisas desenvolvidas por Séguin, seguidor de Itard<sup>2</sup>, que criou a primeira escola para deficientes intelectuais, em 1876.

<sup>1</sup> Além desses termos, já temos autores sugerindo atualmente o termo *dificuldade intelectual e desenvolvimental* (DID) (SANTOS; MORATO, 2012).

<sup>2</sup> O médico Jean Itard é conhecido pelos estudos com o menino Vitor de Aveyron, conhecido como o “menino selvagem”. Os relatórios de Itard foram publicados no Brasil por Banks-Leite e Galvão (2000).

Segundo os preceitos da 11ª edição da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID), a deficiência intelectual caracteriza-se por “[...] limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como na conduta adaptativa e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (p. 31)<sup>3</sup>. Assim, a única mudança presente no conceito em relação à 10ª edição de 2002 refere-se à substituição do termo *mental* para *intelectual*<sup>4</sup>. Assim como na décima edição, com base nesse conceito, nessa versão, a deficiência intelectual é compreendida em cinco dimensões, que dizem respeito a diferentes aspectos do desenvolvimento da pessoa com essa deficiência, do ambiente em que vive e dos apoios de que dispõe. Tais dimensões são apresentadas de forma sucinta no quadro abaixo.

Quadro 1 – Dimensões que envolvem o conceito de deficiência intelectual segundo a AAIDD (2010)

Fonte: AAIDD (2010)

Dimensão I Habilidades intelectuais.	Diz respeito aos conceitos considerados científicos, como a capacidade de raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência.
Dimensão II Conduta/comportamento adaptativo.	Refere-se à experiência social de cada indivíduo. É entendida como o “conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana”.
Dimensão III Saúde.	A saúde é compreendida como um elemento integrado ao funcionamento individual da pessoa com deficiência intelectual. O sistema segue as classificações de saúde da Organização Mundial de Saúde.
Dimensão IV Participação.	Diz respeito à participação e à interação do sujeito com deficiência na vida em comunidade, bem como aos papéis que desenvolve nela.
Dimensão V Contexto.	Descreve as condições nas quais a pessoa vive, tomando como referência a perspectiva ecológica, incluindo três níveis da vida social: a) o entorno imediato (microsistema); b) a comunidade e outros serviços (mesossistema); e c) as influências gerais da sociedade (macrosistema).

<sup>3</sup> Tradução dos autores.

<sup>4</sup> As mudanças epistemológicas contidas na substituição de um termo pelo outro não são objeto de análise desse capítulo. Para discussão nesse sentido, vide Pletsch (2012a).

Todos os aspectos levados em conta nos sistemas conceituais da AAIDD são bastante importantes para que se pense a condição da deficiência intelectual relacionada diretamente à prática social, à cultura e à história, portanto, não é possível considerá-la apenas a partir de parâmetros biológicos, como marcas específicas da pessoa, visto que o sentido para qualquer uma das condições humanas é impregnado nas relações entre os homens com sua história e seu tempo. O desenvolvimento do psiquismo é sócio-histórico e estruturado no seio da atividade social do indivíduo (MEIRA, 2007) e isso não é diferente quando aludimos àqueles com deficiência intelectual.

A deficiência intelectual não pode ser percebida de forma abstrata ou descontextualizada das práticas sociais, assim, ao falar sobre a condição de deficiência intelectual, obrigatoriamente temos algo a dizer sobre as relações entre as pessoas e o processo de mediação que se estabelecem circunscritas num contexto cultural, histórico e social, e desta forma, também no da escola, como centro gerador de interpretações que imputa significado às diferenças (OLIVEIRA, 2012, p.16).

Aqui é necessário fazer uma distinção entre aquilo que é próprio da filogênese e o que se vincula à ontogênese ou, mais ainda, à sociogênese e microgênese<sup>5</sup>, planos genéticos destacados por Vygotsky e seus seguidores (OLIVEIRA, 2006), ou seja, é como se o homem tivesse dois nascimentos, o biológico e o cultural, compreendendo o cultural como o que nos diferencia de outras espécies e nos permite um estado permanente de evolução, possibilitando a superação de funções elementares ou primárias do desenvolvimento – o que se relaciona com a nossa biologia e percepções imediatas –, levando-nos ao alcance das funções psicológicas superiores, as quais, “[...] diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas” (VYGOTSKY, 2000, p.23).

A complexidade das estruturas humanas é o produto de um processo em que a história individual e a história social encontram-se intimamente relacionadas. O biológico, na concepção de Vygotsky, não desaparece, mas fica subjugado à cultura e é incorporado na história humana. Assim, os nossos limites são determinados muito mais pelas

<sup>5</sup> Filogênese: processo ligado ao desenvolvimento da espécie; ontogênese: ligado ao processo do desenvolvimento do ser humano; sociogênese: foca o desenvolvimento histórico-cultural; microgênese: refere-se à singularidade do desenvolvimento das microações humanas.

relações humanas e o processo de mediação, do que nosso aparato biológico, ainda que ele não possa ser desconsiderado, uma vez que o “[...] lo que decide el destino de la persona, em última instancio, no es el defecto em si mismo, sino sus consecuencias sociales, su realización psicosocial”<sup>6</sup> (1997, p.19).

Nessa perspectiva, o sistema conceitual da AAIDD aproxima-se dos preceitos vygotskyanos, visto que enfatiza a prática social e considera a deficiência intelectual complexa, proveniente, ao menos, da combinação de quatro grupos de fatores: os biomédicos, os comportamentais, os educacionais e os sociais, dentro de uma visão multidimensional, como exposto no Quadro 1. Isso significa dizer que a deficiência intelectual não representa um atributo da pessoa, mas um estado particular de funcionamento e, portanto, para funcionar bem, depende das condições ofertadas a ela, que são sociais e não, exatamente, às condições primárias de seu desenvolvimento, ou seja, de suas condições biológicas. Além disso, incorpora a ambivalência do próprio conceito de deficiência intelectual, uma vez que está, também, submetido às interpretações sociais e às concepções impregnadas em seu tempo e na história dos próprios homens.

O sistema conceitual da AAIDD pode ser considerado um sistema inovador, porque dá sentido ao diagnóstico cujo objetivo principal consiste em identificar limitações pessoais, a fim de desenvolver um perfil de apoio adequado, na intensidade de vida, perdurando enquanto durar a necessidade. O conceito de apoio e a definição de seus níveis de intensidade apontam a ideia de que a “[...] aplicação criteriosa dos apoios pode melhorar a capacidade funcional dos indivíduos e [...] melhorar os resultados pessoais” (AAIDD, 2010, p.51), ou seja, o sistema de apoio caracteriza-se como um mediador entre o funcionamento do sujeito e as cinco dimensões focalizadas no modelo teórico.

O apoio é compreendido como um conjunto de recursos e estratégias que visam a promover o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem-estar de uma pessoa e que melhoram o funcionamento individual (AAIDD, 2010). Nesse sentido, aproxima-se da própria definição ou ideia do suporte a ser oferecido por meio do Atendimento

---

<sup>6</sup> “O que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, senão suas consequências sociais, sua realização psicosocial”.

Educacional Especializado, já que os serviços podem ser entendidos como um tipo de apoio.

Os níveis de apoio podem ser compreendidos como: 1) *intermitentes* – são episódicos, disponibilizados apenas em momentos necessários, com base em demandas específicas; 2) *limitados* – temporalidade limitada e persistente. Apoiar pequenos períodos de treinamento ou ações de assistência temporal de curta duração; 3) *extensivos* – apresentam regularidade e periodicidade. Recomendado para alguns ambientes; e 4) *pervasivos* – constantes, estáveis e de alta intensidade. Disponibilizados nos diversos ambientes, sem limitações de temporalidade.

Desse modo, a principal tarefa da avaliação desse aluno, no contexto escolar, é definir o nível de apoio de que necessita para garantir uma permanência qualificada nos contornos comuns do ensino regular. O funcionamento educacional do aluno pode ser bastante melhorado ao oferecer-lhe as tarefas com a ajuda de um membro mais capaz, conforme preconizado pelo próprio estatuto teórico de Vygotsky, quando se refere à possibilidade do desenvolvimento iminente.

O apoio no AEE, aliado às modificações institucionais que devem ocorrer no âmbito da escola e a atenção do professor no contexto da sala comum, possibilitarão aos alunos com deficiência intelectual a constituição de uma trajetória escolar inclusiva, junto com os outros e, ao mesmo tempo, o respeito às suas particularidades, com adequações no conjunto da proposta curricular, inclusive relacionadas à avaliação pedagógica. Assim, a seguir, discutiremos o processo de ensino e aprendizagem, iluminado pela Teoria Histórico-Cultural.

## O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL A PARTIR DO REFERENCIAL HISTÓRICO-CULTURAL NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA

Para discutir o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual em contextos escolares inclusivos, retomamos aspectos já apresentados em outras produções de nossa autoria (OLIVEIRA, 2007, 2008, 2009, 2010; PLETSCHE, 2010, 2012), as quais tomam como

base teórica os pressupostos histórico-culturais de Vygotsky (1997, 2001, 2003a, 2003b, 2004) e seus seguidores, sobretudo, Luria e Leontiev.

No entendimento de Vygotsky, o ser humano nasce apenas com recursos biológicos, mas, com a interação social, a sua inserção na cultura e a intencionalidade dos processos de mediação, é capaz de superar funções meramente primárias ou elementares para o desenvolvimento de funções superiores, notadamente históricas e marcadas pela cultura. Esse processo é possível essencialmente por meio do ensino, que levará à aprendizagem. É no processo dialético entre o biológico e o cultural que se concretizam os processos de objetivação e apropriação.

Para o referido autor, as leis que regem o desenvolvimento das pessoas com deficiências, nesse caso específico com deficiência intelectual, são as mesmas das demais pessoas. Segundo Vygotsky, a criança com alguma deficiência não é menos desenvolvida do que as crianças sem deficiência, porém, é uma criança que se desenvolve de maneira qualitativamente diferente. Contudo, cabe mencionar que o autor não nega “[...] a importância de fatores biológicos na explicação da ontogênese”, todavia, “[...] privilegia a análise dos fatores sociais (que operam dentro de um marco biológico) como determinantes ou força do desenvolvimento, enfatizando o desenvolvimento cultural” (DE CARLO, 1999, p.73).

Nesse sentido, chamamos a atenção para a necessidade de compreendermos o desenvolvimento de cada ser humano de forma singular, sem comparar/avaliar o sujeito com deficiência com outro, pois cada ser humano é único. A esse respeito, cabe apontar ainda que as pessoas com deficiência intelectual não formam um grupo homogêneo entre si. Isto é, o grupo se diferencia entre si, assim como todos os seres humanos.

No caso de crianças com deficiência intelectual, é preciso levar em consideração que existem alterações nos processos mentais, as quais interferem na aquisição da leitura, dos conceitos lógico-matemáticos, na realização das atividades da vida diária, no desempenho social, entre outras habilidades. No entanto, de acordo com os referenciais vygotskianos, essas especificidades estão muito mais vinculadas ao processo de mediação e à qualidade da intervenção pedagógica e à forma pela qual foram tratados em suas trajetórias/histórias de vida, do que, de fato, pelas características

presentes na deficiência. Nesse sentido, Ferreira (2003) ressalta que tais aspectos podem se tornar ainda mais deficitários, à medida que se destina para esses alunos experiências de aprendizagem “[...] que mobilizam basicamente as funções psicológicas elementares com um significativo distanciamento da cultura” (p.136). Ou ainda, como defendem Smolka e Nogueira (2002), ao assumir a natureza social do desenvolvimento humano, também assumimos que a sua dimensão orgânica é “[...] impregnada pela cultura e marcada pela história” (p. 80).

Ainda nessa direção, é oportuno salientar que Vygostky entende que o desenvolvimento se dá por meio da relação e correlação entre as estruturas elementares (reflexos, reações automáticas, associações simples, entre outros), condicionadas principalmente por determinantes biológicos e as estruturas que emergem com a interação na cultura, denominadas processos psicológicos superiores (PLETSCH, 2010; OLIVEIRA, 2010).

Os processos psicológicos superiores referem-se ao funcionamento tipicamente humano, como ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, etc. Tais estruturas são construídas e (re)construídas com base no uso de instrumentos e de signos ao longo de toda a vida do sujeito (PINO, 1995). Os instrumentos podem ser exemplificados no contexto escolar por meio de recursos pedagógicos, como o material dourado e blocos lógicos para construir conceitos matemáticos. Já os signos (semiótica), por sua vez, ligam-se a aspectos vinculados à criação do homem para a comunicação entre os atores sociais (linguagem falada, gestual, escrita, desenho, entre outros). São as representações internas, por exemplo, os números, que são representações usadas para representar o conceito de quantidade. Pino defende que essas representações tornam o real cognoscível e comunicável e identifica tal processo como “experiência simbólica”:

É graças ao sistema de signos que o homem pode nomear as coisas e suas experiências (dizer o que elas são, pensá-las), compartilhar estas experiências com os outros e inter-relacionar-se com eles, afetando os seus comportamentos e sendo por eles afetados; transformando-se ele mesmo e desenvolver diferentes níveis de consciência a respeito da realidade social-cultural e de si mesmo (PINO, 1995, p.33).

De acordo com o mesmo autor, apesar de natureza diferente, “[...] estes dois tipos de instrumentos têm várias coisas em comum, em particular sua função mediadora nas relações dos homens entre si e deles com o mundo” (p. 31).

É nesse contexto que se torna relevante compreender o conceito de mediação, para entender as proposições vygotskianas, no que se refere ao funcionamento psicológico. A mediação não deve ser vista como algo que só ocorre na relação direta entre as pessoas. Ela também pode acontecer no processo de ensino e aprendizagem sem a presença visível ou participação imediata do outro, por meio da representação mental ou simbólica (SMOLKA; NOGUEIRA, 2002). Para essas autoras, a mediação é concebida

[c]omo princípio teórico possibilita, [...], a interpretação das ações humanas como social e semioticamente mediadas, mesmo quando essas ações não implicam a presença visível e a participação imediata do outro. Podemos pensar em situações [...] uma criança diante do seu computador. Formas de mediação encontram-se presentes tanto no instrumento que condensa uma história de conhecimento e produção humana, como na própria pessoa que, participando das práticas sociais, internaliza e se apropria de modos culturalmente elaborados de ação (p.83).

Em outras palavras, a mediação articula a significação dada por nós mesmos a partir das relações sociais vividas e internalizadas. Se tomarmos o conceito de mediação como referência em nossas práticas pedagógicas com alunos com deficiência intelectual, precisamos ter clareza de que eles podem realizar as atividades planejadas mediante diferentes estratégias. Em alguns casos, essa mediação é direta e envolve a construção de conceitos preliminares necessários a aprendizagens seguintes. Por exemplo: para a aprendizagem da sequência dos números matemáticos, o aluno precisa entender conceitos como antes, durante e depois, os quais nem sempre foram internalizados e acabam prejudicando a aprendizagem dos conhecimentos pretendidos. Nesse caso, muitas práticas acabam focando somente o uso de recursos concretos que são necessários inicialmente, mas o objetivo é que o aluno possa justamente desenvolver estratégias psicológicas que

envolvem conhecimentos abstratos. Quanto a esse aspecto, uma prática interessante pode ser propor atividades que relacionem conhecimentos cotidianos a conceitos científicos. Os primeiros brotam das experiências gerais e os segundos, por sua vez, são constituídos a partir da instrução e das experiências formais (COSTAS, 2012). Em outro texto da referida autora, em colaboração com Cenci (2011), fica evidente que as duas formações encontram-se e interpenetram-se, modificando/ampliando a estrutura conceitual pela mediação. Tal fenômeno é explicado pelas autoras com a seguinte figura:

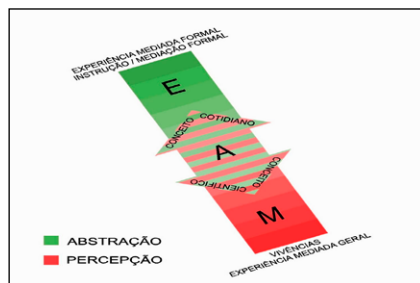


Figura 1 – Explicando a estrutura conceitual pela mediação

Fonte: CENCI; COSTAS (2011)

Em termos de sala de aula, a proposta poderia ser desenvolvida por meio de pares ou pequenos grupos a partir de “aulas-passeio”, conforme sugerido por Fontes et al. (2007, 91-92).

## Quadro 2 – Planejamento geral da atividade de aula-passeio “conhecendo o bairro”

Fonte: FONTES et al. (2007)

1º - Inicialmente, como em qualquer outra aula, são explicados os objetivos do passeio para os alunos.

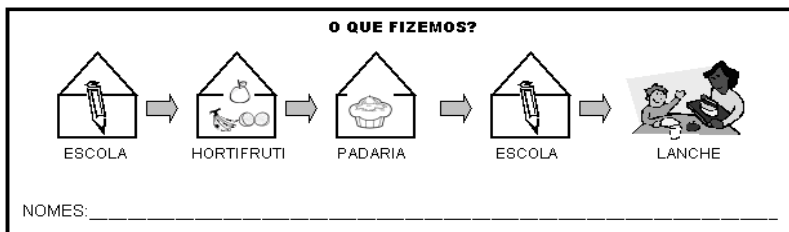
2º - No decorrer da aula são exploradas diferentes vivências como, por exemplo: comprar lanche, atravessar a rua e outros.

3º - Após o retorno para a sala de aula, é solicitado aos alunos que criem registros, relatórios ou dramatizações sobre o que viram no passeio.

4º - Feito isso, sugere-se uma divisão de tarefas nos grupos. Um ou dois alunos escrevem, outro desenha, outro pinta, outro cola gravuras, enfim, todos têm sua participação efetiva na atividade. Nesse sentido, o papel do professor como mediador é essencial, pois caberá a ele motivar os alunos a desenvolverem todas as suas habilidades, evitando assim, que, por exemplo, o aluno com deficiência mental fique sempre com a parte de colorir ou desenhar.

5º - Por fim, cada grupo apresenta o trabalho para o outro e o professor poderá intervir e promover uma discussão sobre os temas apresentados.

**Sugestão:** Podem ser usadas planilhas que auxiliem o aluno com ou sem deficiência mental a organizar seus pensamentos e a ordem temporal dos acontecimentos do passeio. Como mostra a figura abaixo:



Nessa atividade sugerimos que para alunos em processo de alfabetização, sejam utilizadas figuras e letras recortadas de revistas, pois, além de instigar o aluno para a prática da pesquisa, desenvolve habilidades motoras necessárias para a construção da escrita.

Essa atividade pode ser também proposta para alunos com deficiência mental que já estejam alfabetizados. Neste caso, o professor poderá propor, por exemplo, a elaboração, em grupo, de textos e relatórios. Inicialmente o professor organiza os fatos no quadro-negro (coloca as ideias principais em palavras ou frases simples). Em seguida cada aluno poderá elaborar o seu próprio texto ou relatório acrescentando suas ideias conforme o exemplo que segue:

1. Saímos da escola
2. Fomos até o hortifruti
3. Compramos banana, maçã e laranja
4. Depois fomos na padaria
5. Compramos um bolo
6. Vimos pessoas
7. Vimos carros
8. Olhamos o sinal vermelho e verde
9. Atravessamos a rua
10. Voltamos para a escola
11. Fizemos um lanche gostoso

Hoje saímos da escola e fomos todos caminhar nas ruas que ficam perto da escola. Na nossa caminhada fomos na fruteira e compramos laranja, banana e maçã. Fomos também na padaria e compramos um bolo. Vimos muitas pessoas e carros. Para atravessar a rua era preciso cuidar do sinal vermelho e verde. Depois voltamos para a escola e fizemos um gostoso lanche com as nossas compras.

Portanto, o papel da escola e do professor, enquanto mediadores da construção do conhecimento por parte do aluno com deficiência intelectual, é essencial. É nesse cenário que as estratégias pedagógicas devem ser elaboradas e organizadas, de maneira a possibilitar ao aluno a aquisição e o desenvolvimento de processos superiores de aprendizagem. Isso consiste em revermos nossas concepções e representações sobre a instituição escolar, que historicamente focou suas práticas em processos tradicionais e homogêneos de ensino.

Outro conceito importante nas concepções vygotskyanas refere-se à zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que, segundo Prestes (2010), foi traduzida equivocadamente no Brasil, assim como em outros países. Para ela, a definição que melhor expressa os pressupostos de Vygostky, ao empregá-lo, significa **zona de desenvolvimento iminente** (tradução direta da palavra russa **zona blijaichego razvitia** usada pelo autor). Para a autora:

A **zona blijaichego razvitia** é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. [...]

A **zona blijaichego razvitia** define as funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário (VYGOTSKY apud PRESTES, 2010, p.173).

Nessa direção, práticas pedagógicas que utilizam a mediação para impulsionar a ZDI são primordiais para a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual, porque implicam a transformação de um processo interpessoal (social) num processo intrapessoal e a internalização dos conhecimentos.

Um último aspecto que merece destaque nos referenciais teóricos de Vygostky concerne ao conceito de compensação — considerada a tese central dos estudos de defectologia<sup>7</sup>—, que consiste em criar condições e estabelecer interações que possibilitem aos sujeitos com deficiência intelectual se

<sup>7</sup> É a ciência geral da deficiência, com caráter de um sistema, que integra, numa unidade, os aspectos neurológicos, psicológicos, sociais e educativos na análise da deficiência (PADILHA, 2001).

desenvolverem. Para Vygotsky (1997), a deficiência de uma função ou lesão de um órgão faz com que o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumam a tarefa de compensar o defeito. Essa ideia constitui o núcleo central das suas proposições sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual: “[...] todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação” (1997, p.14). Para ele, proporcionar elementos pedagógicos baseados na “compensação” não possibilita a “cura” da deficiência, mas oferece alternativas que podem contribuir para o desenvolvimento de áreas potenciais. Essa concepção, segundo Pletsch (2010), antecipa a ideia de plasticidade do funcionamento humano, amplamente presente nos estudos contemporâneos, sobretudo, da neurociência.

De acordo com Vygotsky e Luria (1996), “[...] paralelamente às ‘características negativas’ de uma criança defeituosa, é necessário também criar ‘características positivas’” (p.220). Enfatizam esses autores:

No decorrer da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural e defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, desestimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso (p.221).

Em outras palavras, podemos dizer que o foco de intervenção para o desenvolvimento dos processos superiores da pessoa com deficiência intelectual é na aprendizagem da cultura e não no déficit biológico. É na experiência social/cultural que o sujeito encontra mecanismos para o desenvolvimento de funções, como memória lógica, pensamento abstrato e outras formas mais elaboradas de conhecimento. Por isso, é importante conhecermos a história e a trajetória escolar de nossos alunos para que possamos, a partir disso, compreender melhor as estratégias e os caminhos usados por eles para a realização das tarefas propostas, as quais podem necessitar de ferramentas/instrumentos auxiliares para mediar a solução delas ou até mesmo o suporte de outra pessoa. Isto é, é preciso entender as formas como a pessoa que apresenta um déficit age sobre o meio, sem perder de vista as condições que o constituem.

Ainda sobre o conceito de compensação, Vygotsky alerta para o fato de que ela nem sempre tem resultados positivos:

Como qualquer processo de superação e de luta, a compensação pode ter resultados extremos: a vitória e a derrota. Mas, seja qual for o resultado, sob qualquer circunstância, o desenvolvimento agravado por uma deficiência constitui um processo criador, de construção e reconstrução da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação e da formação de novos niveladores, equilibradores que são gerados pela deficiência (1997, p.16-17).

Portanto, a promoção do desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual está diretamente relacionada às possibilidades para “compensar” seu déficit oferecido a ele na interação social, por meio da internalização da cultura. Tal aspecto reforça a importância da inserção dos alunos com deficiência intelectual em salas de aulas regulares. Por fim, o processo não é espontâneo, mas mediado pelo outro, pela aprendizagem. A compensação é um mecanismo singular e ocorre na experiência da criança com a deficiência: ela aprende “[...] a compensar suas deficiências naturais [...] O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.220).

## O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: POLÍTICAS E PRÁTICAS

Desde os anos noventa do século passado, vêm sendo ampliados os investimentos na educação de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Porém, foi a partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010)<sup>8</sup> que os investimentos políticos e financeiros para promover a inclusão social e educacional foram ampliados significativamente. Dentre as principais iniciativas, podemos citar o *Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade*<sup>9</sup>, implementado em diferentes municípios do país, com o objetivo de disseminar a política de “educação inclusiva” de pessoas com necessidades educacionais especiais (PLETSCH, 2011; KASSAR; MELETTI, 2012).

<sup>8</sup> Uma análise detalhada sobre as políticas de inclusão escolar propostas ao longo do governo Lula pode ser encontrada em Pletsch (2011).

<sup>9</sup> Informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: jan. 2011.

Em termos de diretrizes e documentos, cabe apresentar, mesmo que de maneira sucinta, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que objetiva, entre outros aspectos, assegurar

[a] inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade educação especial desde a educação infantil até o ensino superior; oferta de atendimento educacional especializado [...] (BRASIL, 2008, p.14).

Tomando como base esse documento, em 2009, foi homologado o Parecer 13 (BRASIL, 2009), que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em conformidade com o Decreto nº 6.571, de 2008. Uma das principais indicações desse Decreto refere-se ao apoio financeiro que, a partir de 1º de janeiro de 2010, garantiria aos alunos da Educação Especial, incluídos em classe comum, atendimento Educacional Especializado no turno inverso, com financiamento duplo do FUNDEB<sup>10</sup>. Tal prerrogativa causou inúmeras polêmicas e discussões e, no final de 2011, o governo federal revogou o Decreto, substituindo-o pelo Decreto nº 7.611<sup>11</sup>.

O Decreto de 2011 não mudou a configuração do AEE regulamentado pela Resolução nº 4. De acordo com essa resolução, o AEE deve garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com necessidades educacionais especiais. Sua função complementar e/ou suplementar deverá se realizar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, dispondo de serviços, recursos de acessibilidades e estratégias para formação desses alunos, sob dois modelos: a) em salas de recursos multifuncionais instaladas em escolas comuns da rede regular de ensino; e b) em centros de AEE formados por escolas especiais convertidas em centros de suporte educacional.

---

<sup>10</sup> O financiamento em dobro, nesses casos, não foi alterado com a revogação desse Decreto.

<sup>11</sup> Não é nosso objetivo, nesse texto, realizar uma análise das implicações e das mudanças contidas nesses documentos, uma vez que a pesquisa foi realizada anteriormente. Uma análise detalhada sobre esse Documento foi feita por Kassir e Meletti (2012).

Para tal, sugere a colaboração/articulação entre os professores do ensino regular e do especialista do AEE (artigo 9º). A opção pelo trabalho conjunto dos profissionais do ensino regular e do suporte educacional vem sendo apontada como uma prática necessária para efetivar a inclusão de alunos com deficiência intelectual, sobretudo, no que se refere ao planejamento conjunto das ações a serem desenvolvidas (PLETSCH, 2010; BRAUN, 2011, entre outros). Para tal, algumas redes de ensino oferecem uma carga horária semanal para que os professores do AEE e do ensino regular possam se encontrar e realizar o planejamento para os alunos incluídos (GLAT; PLETSCH, 2011).

A Resolução 4 prevê ainda que a escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização algumas características, tais como dispostas nos incisos abaixo:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

IV – **plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;**

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009a, Art. 10, *grifo nosso*).

A proposta do **plano de AEE** ou **Plano Educacional Individualizado** (PDI)<sup>12</sup> parece uma alternativa interessante para o trabalho pedagógico com alunos com deficiência intelectual. Segundo estudo recente desenvolvido por Pletsch e Glat (2012), o PDI<sup>13</sup> pode auxiliar na elaboração e planejamento de estratégias pedagógicas individualizadas que

---

<sup>12</sup> A proposta do plano educacional individualizado será amplamente discutida no volume 3 desta série, intitulada “Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado”. Vale esclarecer aos leitores que o termo plano de desenvolvimento individual pode variar de acordo com o referencial teórico adotado pelos autores. No entanto, a premissa da proposta tem o mesmo fim, qual seja, propor práticas individualizadas condizentes com o currículo da escola e os objetivos previstos para a turma em que o aluno deficiente intelectual está inserido.

<sup>13</sup> No referido texto, as autoras usam o termo PDEI (Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado). Aqui, optamos por PDI (Plano de Desenvolvimento Individual), uma vez que os objetivos são os mesmos em ambas as propostas.

favorecem o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual em três dimensões, dependendo da faixa etária e do nível de desenvolvimento e/ou interesse do aluno, a saber: no processo de aprendizagem escolar, nas habilidades sociais e nas habilidades necessárias para a inclusão laboral. Nessa direção, com base nas autoras, apresentamos no quadro a seguir uma sugestão de estrutura básica do PDI a ser utilizado para o planejamento inicial das ações pedagógicas a serem dirigidas para alunos com deficiência intelectual incluídos no ensino regular, com o suporte do Atendimento Educacional Especializado.

<b>Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI)</b>				
Nome:		Nascimento/Idade:		
Data do planejamento:		Grupo/série:		
Capacidades, interesses a serem desenvolvidos (O que sabe? Do que gosta?)	Necessidades e prioridades (O que aprender/ ensinar?)	Metas e prazos para a realização e intervenção (Em quanto tempo?)	Recursos a serem utilizados (O que usar para ensinar? Como?)	Profissionais envolvidos na aplicação da proposta (Quem?)

Quadro 3 – Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI)

Fonte: PLETSCH; GLAT (2012)

Para a elaboração e planejamento do PDI, sugerimos o trabalho em equipe, incluindo todos os profissionais envolvidos com o aluno, sobretudo, o professor da turma regular e do AEE. Antes de elaborar o plano de AEE, faz-se necessário conhecer a trajetória escolar do aluno e suas aprendizagens escolares. Para tal, podem ser usados recursos avaliativos sobre as aprendizagens escolares como o inventário de habilidades escolares (PLETSCH, 2010), conforme exemplificado no quadro abaixo.

## Quadro 4 – Inventário de habilidades escolares Fonte: PLETSCH (2010)

NOME DO ALUNO: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_ GRUPO/SÉRIE/ANO: \_\_\_\_\_

Habilidades	Realiza sem suporte	Realiza com apoio	Não realiza	Não foi observado
<b>Comunicação Oral</b>				
1. Relata acontecimentos simples de modo compreensível				
2. Lembra-se de dar recados após, aproximadamente, 10 minutos				
3. Comunica-se com outras pessoas usando outro tipo de linguagem (gestos, comunicação alternativa) que não a oral				
4. Utiliza a linguagem oral para se comunicar				
<b>Leitura e escrita</b>				
5. Conhece as letras do alfabeto				
6. Reconhece a diferença entre letras e números				
7. Domina sílabas simples				
8. Ouve histórias com atenção				
9. Consegue compreender e reproduzir histórias				
10. Participa de jogos, atendendo às regras?				
11. Utiliza vocabulário adequado para a faixa etária				
12. Sabe soletrar				
13. Consegue escrever palavras simples				
14. É capaz de assinar seu nome				
15. Escreve endereços (com o objetivo de saber aonde chegar)				
16. Escreve pequenos textos e/ou bilhetes				
17. Escreve sob ditado				
18. Lê com compreensão pequenos textos				
19. Lê e segue instruções impressas, por exemplo, em transportes público				
20. Utiliza habilidade de leitura para informações, por exemplo, em jornais ou revistas				
<b>Raciocínio lógico-matemático</b>				
21. Relaciona quantidade ao número				
22. Soluciona problemas simples				
23. Reconhece os valores dos preços dos produtos				
24. Identifica o valor do dinheiro				



ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL  
E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

Habilidades	Realiza sem suporte.	Realiza com apoio	Não realiza	Não foi observado
25. Diferencia notas e moedas				
26. Sabe agrupar o dinheiro para formar valores				
27. Dá troco, quando necessário, nas atividades realizadas em sala de aula				
28. Possui conceitos como: cor, tamanho, formas geométricas, posição direita e esquerda, antecessor e sucessor				
29. Reconhece a relação entre número e dias do mês (localização temporal)				
30. Identifica dias da semana				
31. Reconhece horas				
32. Reconhece horas em relógio digital				
33. Reconhece horas exatas (em relógio com ponteiros)				
34. Reconhece horas não exatas (meia hora ou 7 minutos, por exemplo), em relógio digital				
35. Reconhece horas não exatas (em relógio com ponteiros)				
36. Associa horários aos acontecimentos				
37. Reconhece as medidas de tempo (ano, hora, minuto, dia, semana etc.)				
38. Compreende conceitos matemáticos, como dobro e metade				
39. Resolve operações matemáticas (adição ou subtração) com apoio de material concreto				
40. Resolve operações matemáticas (adição ou subtração) sem apoio de material concreto				
41. Demonstra curiosidade. Pergunta sobre o funcionamento das coisas				
42. Gosta de jogos envolvendo lógica como, por exemplo, quebra-cabeça, charadas, entre outros				
43. Organiza figuras em ordem lógica				
<b>Informática na escola</b>				
44. Usa o computador com relativa autonomia (liga, desliga, acessa arquivos e programas)				
45. Sabe usar a computador e internet, quando disponibilizados na escola				
<b>Observações sobre:</b> Desenvolvimento cognitivo: Relacionamento social: Dificuldades encontradas: Possibilidades observadas: Há quanto tempo está na escola: Aprendizagens consolidadas (currículo escolar): Objetivos para este aluno:				

Outro recurso interessante é o próprio Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área de Deficiência Intelectual (RAADI) (SÃO PAULO, 2008) – elaborado pela Prof.<sup>a</sup> Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP/SP) –, o qual, segundo estudo de Valentim (2010), constitui um instrumento bastante efetivo de auxílio aos professores nas avaliações dos conteúdos escolares. Cabe mencionar que Pletsch e Glat (2012) também indicam o RAADI como um dos recursos a ser empregado pelos professores no auxílio de suas práticas junto a alunos com deficiência intelectual.

Para concluir, com base nos aspectos apresentados ao longo desse capítulo, esperamos que nossas reflexões contribuam com pesquisas e com o planejamento de novas práticas e de intervenções, para garantir aos alunos com deficiência intelectual, aprendizagens que lhes possibilitem o desenvolvimento de funções psicológicas superiores necessárias para uma vida mais autônoma e cidadã.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDITION (AAMR). *Retardo Mental*: definição, classificação e sistemas de apoio. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ASOCIACIÓN AMERICANA DE DISCAPACIDADES INTELECTUALES Y DEL DESARROLLO (AAIDD). *Discapacidad intelectual, definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Undécima Edición. Espanha: Alianza Editorial, 2010.
- BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Org.). *A educação de um selvagem*: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL. *Decreto nº. 6.571*, Brasília, 2008.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, janeiro de 2008.
- BRASIL. *Parecer 13*. Brasília, 2009.
- BRASIL. *Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, 2009a.
- BRASIL. *Decreto 7.611*. Brasília, 2011.
- BRAUN, P. *A inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental de uma escola pública federal*. 186f. Projeto de qualificação (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- CARVALHO, M. de F. *Conhecimento e vida na escola*: convivendo com as diferenças. Campinas: Autores Associados; Ijuí/RS: Unijuí, 2006.

- CENCI, A.; COSTAS, F. A. T. Formação de conceitos cotidianos e mediação: implicações nas dificuldades de aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPed, 34º. *Anais...* Natal/RN, 2011.
- COSTAS, F. A. T. *Formação de conceitos em crianças com necessidades educacionais especiais: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. Santa Maria/RS: Editora da UFSM, 2012.
- DE CARLO. *Se essa casa fosse nossa... Instituições e processos de imaginação na educação especial*. São Paulo: Plexus, 2001.
- FONTES, R.; PLETSCHE, M. D.; BRAUN, P.; GLAT, R. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, p. 79-96, 2007. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI).
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Editora EduERJ, 2011. (Série Pesquisa em Educação).
- KASSAR, M. de C. M.; MELETTI, S. M. F. Análises de possíveis impactos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. *Revista Ciências Humanas e Sociais da UFRRJ, Seropédica/RJ*, 2012.
- MEIRA, M. E. M. Psicologia Histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- OLIVEIRA, A. A. S. de. *Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência*. Bauru/SP: Práxis, 2007.
- OLIVEIRA, A. A. S. de. Currículos e programas na área de deficiência intelectual: considerações históricas e análise crítica. In: OLIVEIRA, A. A. S. de; OMOTE, S.; GIROTO C. R. M. *Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.
- OLIVEIRA, A. A. S. de. Estratégias para o ensino inclusivo na área de deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; FUJISAWA, D. S. *Políticas públicas e formação de recursos humanos em Educação Especial*. Londrina: ABPEE, 2009.
- OLIVEIRA, A. A. S. de. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. *Cadernos de Educação da UFPel*, Pelotas/RS, maio/ago, 2010.
- OLIVEIRA, A. A. S. Deficiência Intelectual: os sentidos da cultura, da história e da escola. In: SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: SME/DOT, 2012.
- OLIVEIRA, M. K. *Lev Vygotsky*. São Paulo: Paulus, Atta, 2006. (Coleção Grandes Educadores – vídeo).
- PADILHA, A. M. L. *Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

PINO, A. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. *Revista Temas em Psicologia*, n. 2, São Paulo, 1995.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Nau & Edur, 2010.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). *Revista Teias*, v. 12, n. 24, p. 39-55, Rio de Janeiro, jan/abril, 2011.

PLETSCH, M. D. A escolarização do aluno com deficiência intelectual... apesar do diagnóstico. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Campinas/SP, Mercado das Letras, 2012.

PLETSCH, M. D. *Uma análise das bases epistemológicas contidas nos conceitos de deficiência mental e intelectual*. Rio de Janeiro, 2012a. (mimeo).

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. Artigo aceito para publicação na *Revista Linhas Críticas da UnB*, Brasília/DF, 2012.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional*. 294f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2010.

SANTOS, S.; MORATO, P. Acertando o passo! Falar de deficiência intelectual é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 18, n. 1, p. 3-16, jan/mar, 2012.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R. S.; REGO, C. *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

VALENTIM, F. O. D. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação de aprendizagem escolar. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Marília, São Paulo, 2011.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o Macaco, o Primitivo e a Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectología* Madrid: Visor, 1997. (Obras escogidas, volume V).

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2003b.

\_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.