

**A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA DE
PROFESSORES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

**INTELLECTUAL DISABILITY FROM THE PERSPECTIVE OF
TEACHERS IN THE MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOM**

**DISCAPACIDAD INTELECTUAL DESDE LA PERSPECTIVA DE
LOS DOCENTES EN LA SALÓN DE RECURSOS
MULTIFUNCIONALES**

Luanna Freitas Johnson¹

Solange Franci Raimundo Yaegashi²

Simone de Souza³

Taynan Alécio da Silva⁴

Resumo

O contingente de estudantes identificados com deficiência intelectual (DI) e encaminhados para a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) com vista a receber o atendimento educacional especializado é significativo. Tal quadro evidencia muitos questionamentos acerca da DI, entre eles destacamos a conceituação e caracterização da deficiência. Assim, a presente pesquisa teve como objetivo analisar as perspectivas construídas por docentes sobre esta condição. Para tanto, realizamos pesquisa de campo, por meio de questionário sociodemográfico, entrevista semiestruturada e grupo focal com oito professoras que realizam atendimento educacional especializado em SRM, da Rede Estadual de Ensino de dois municípios do Estado de Rondônia. O estudo respalda-se na Psicologia Histórico-Cultural (PHC). Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Os resultados revelam que para explicar o conceito do DI os professores recorrem, quase que exclusivamente, ao modelo médico e/ou social. Tal fato coaduna para ações pedagógicas fragmentadas que pouco contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento do

¹Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACE) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1985-7800>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1359462097029959>. E-mail: luannajohnson@unir.br

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7666-7253>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5273356754482937>. E-mail: sfryaegashi@uem.br

³Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação, área de Didática e Metodologia do Ensino (UEM). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6583-5223>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5674502533105114>.

E-mail: ssouza2@uem.br

⁴Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8771-0766>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0973915053028611>. E-mail: nanalecio@gmail.com

estudante com DI. Nesse sentido, a PHC possui os pressupostos teóricos que auxiliam na compreensão dos aspectos inerentes à aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Palavras-chave: Conceituação; Psicologia Histórico-Cultural; Sala de Recursos Multifuncionais; Inclusão.

Abstract

The number of students identified with intellectual disabilities (deficiência intelectual - DI) and assigned to the Multifunctional Resources Room (Sala de Recursos Multifuncionais - SRM) to receive specialized educational assistance is significant. This scenario highlights many questions about DI. Among them, we emphasize the conceptualization and characterization of disability. Thus, this research aimed to analyze the different perspectives on this condition from the teaching perspective. For this purpose, we carried out field research through a sociodemographic questionnaire, a semi-structured interview, and a focus group with eight teachers who provide specialized educational services in SRM for the State Education Network of two municipalities in the State of Rondônia. To reflect on the issues listed, we resorted to Historical-Cultural Psychology (Psicologia Histórico-Cultural - PHC). Data were analyzed through the content analysis technique. The results reveal that to explain the concept of DI, teachers resort, almost exclusively to the medical and/or social model. This is consistent with fragmented pedagogical actions that contribute little to the learning and development of students with DI. In this sense, the PHC has the theoretical assumptions that help in understanding the aspects inherent to the learning and development of people with disabilities.

Keywords: Conceptualization; Historical-Cultural Psychology; Multifunctional Resource Room; Inclusion.

Resumen

El contingente de estudiantes identificados con discapacidad intelectual (DI) y encaminados para el Salón de Recursos Multifuncionales (SRM) con el objetivo de recibir el atendimento educacional especializado es significativo. Tal cuadro evidencia muchos cuestionamientos acerca de la DI, entre los cuales destacamos la concepción y caracterización de la discapacidad. Así que la presente investigación tuvo por objetivo analizar las diferentes perspectivas construidas bajo esa condición desde la perspectiva docente. Para eso, realizamos una encuesta de campo, por intermedio de cuestionario sociodemográfico, entrevista semiestructurada y grupo específico con ocho profesoras que realizan atendimento educacional especializado en SRM, en la Red Estatal de Enseñanza de dos municipios del Estado de Rondônia. Para reflexión sobre las cuestiones aquí presentadas, hemos recurrido a la Psicología Histórico Cultural (PHC). Los datos han sido analizados por intermedio de la técnica de análisis de contenido. Los resultados revelan que, para explicar el concepto de DI, los docentes recurren, casi exclusivamente, al modelo médico y/o social. Tal hecho coaduna para acciones pedagógicas fragmentadas que poco contribuyen para el aprendizaje al desarrollo de los estudiantes con la DI. En ese sentido, la PHC posee los presupuestos teóricos que auxilian en la comprensión de los aspectos inherentes al aprendizaje y desarrollo de la persona con discapacidad.

Palabras-clave: Conceptuación; Psicología Histórico Cultural; Sala de Recursos Multifuncionales; Inclusión.

Introdução

A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelece o público-alvo da Educação Especial para o qual deve ser disponibilizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Entre o público indicado estão os estudantes com Deficiência Intelectual (DI).

De acordo com dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculado ao Ministério da Educação (INEP,

2019), os alunos com deficiência representam mais de 60% do público-alvo da Educação Especial matriculados no ensino regular. Esse elevado índice chama atenção, pois estudos sobre a DI apresentam uma complexa rede de conjecturas envolvendo os aspectos conceituais, diagnósticos, metodológicos, culturais, dentre outros.

Ao analisar produções acadêmicas sobre a deficiência intelectual e a identificação de necessidades educacionais especiais, Johnson e Yaegashi (2021) observaram que a conceituação, caracterização e identificação da deficiência intelectual é um processo complexo, que apresenta hibridização de paradigmas. Na maioria das vezes, o processo de definição da DI pauta-se em premissas do campo clínico e o diagnóstico apresenta perspectiva médico-psicológica como principal norteadora na realização da avaliação inicial e de identificação de deficiência nos alunos.

Um estudo sobre a historicidade da DI, realizado por Castro e Barroco (2019) indica que, desde o Renascimento até meados do século XVIII, vigoravam perspectivas humanistas em relação à deficiência. Inicialmente, a causa da deficiência era atribuída a intercorrências durante a gestação, no momento do parto e em consequência de fatores ambientais. No entanto, estudos posteriores, indicavam que era possível a educabilidade das pessoas com DI. A partir de tal fato, a Medicina retomou o domínio sobre as explicações da deficiência relacionando-a aos aspectos orgânicos. Assim, os estudos da DI chegaram ao século XX dominados pelo entendimento médico, determinadas pelo fator biológico.

Atualmente, a DI é definida como transtorno do desenvolvimento intelectual, conforme definição proposta pelo Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM-V (APA, 2014, p. 31), o qual especifica que:

A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade.

O DSM-V aponta como característica essencial da DI o fato de que seu início se dá no período do desenvolvimento, incluindo déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático (APA, 2014).

A Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD, 2010), principal instituição que atua na proposição de manuais destinados a oferecer informações relacionadas à deficiência intelectual e seus delineamentos, propõe a identificação e classificação da DI associada à aplicação de uso de testes psicométricos para identificação de quociente de inteligência e avaliação do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo no processo diagnóstico através de parâmetros normatizadores associados a testes padronizados caso necessitem de um julgamento clínico.

De um modo geral, tanto o DSM-V quanto a AAIDD, dão ênfase à condição da deficiência sobre o sujeito e suas limitações, ou seja, suas conceituações estão enraizadas em representações que parecem valorizar a dimensão do indivíduo e as limitações que se evidenciam durante as avaliações de natureza psicométricas e clínica.

Diante de tal quadro, nos indagamos acerca das concepções de professores acerca do estudante com DI, haja vista que toda ação educativa é permeada pela subjetividade docente. Assim, o presente estudo teve como objetivo conhecer a percepção de professores acerca a deficiência intelectual. Para tanto, optamos pela abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa de campo que se deu por meio da entrevista semiestruturada, questionário sociodemográfico e técnica do grupo focal com onze professoras que atuam em salas de recursos multifuncionais no Estado de Rondônia.

Primeiramente, apresentamos uma descrição dos aspectos metodológicos da pesquisa e, em seguida, discorreremos sobre os resultados encontrados, abordando a conceituação e caracterização da DI na perspectiva das docentes participantes do estudo. Por fim, tecemos as considerações finais conjecturando que a Psicologia Histórico-Cultural se apresenta como importante aporte teórico e metodológico para a construção de caminhos que possibilitem refletir sobre a deficiência intelectual.

Método

Para analisar a percepção docente sobre a DI recorreremos à pesquisa de cunho qualitativo, tendo em vista que confere importância primordial aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles (Vieira; Zouain, 2005). Assim, participaram do estudo, onze professoras que atuam em salas de recursos multifuncionais de escolas da rede estadual de educação de Rondônia.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: questionário sociodemográfico, roteiro entrevista semiestruturada e técnica do grupo focal. Por meio do questionário sociodemográfico foi possível identificar o perfil das participantes da pesquisa. Todas fizeram a graduação em Pedagogia na mesma instituição, no período entre 1994 e 2010 e estão na faixa etária entre 36 e 58 anos. Quanto ao tempo de atuação profissional no ensino regular, seis professoras atuam entre 5 e 20 anos e duas estão na educação há mais de 20 anos. Sete têm especialização em áreas como: Gestão, Supervisão e Orientação Escolar, Psicopedagogia, LIBRAS e Deficiência auditiva enquanto uma professora está concluindo pós-graduação em Educação Inclusiva. Em relação a cursos de aperfeiçoamento em Educação Especial ou áreas afins, apenas duas professoras não têm cursos específicos na área. Sobre o tempo de atuação na sala de recursos, de um modo geral, varia de 1 a 15 anos, porém a maioria situa-se entre 3 e 5 anos (n. 6). Observa-se que, o tempo de atuação das professoras nas SRM é bem recente (entre 2012 e 2017).

Para a realização da entrevista semiestruturada, foi elaborado um roteiro com questões que envolviam tópicos relacionados à conceituação e caracterização da Deficiência intelectual. Os diálogos realizados nos encontros do grupo focal foram centrados no conceito de deficiência intelectual, com o propósito de entender quais as significações que as professoras atribuíam aos alunos com DI.

Para a análise dos dados, recorreremos à análise de conteúdo, elaborada por Bardin (2016). Para preservar a identidade das participantes, usamos nomes fictícios. Os nomes escolhidos referem-se a pedras preciosas: 1) Pérola, 2) Esmeralda, 3) Rubi, 4) Safira, 5) Turmalina, 6) Âmbar, 7) Alexandrita, 8) Topázio.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), parecer consubstanciado n.º 2.927.002, CAAE: 93712318.9.0000.0104.

Resultados e discussão

A natureza das concepções e abordagens do professor são interventores na prática educativa (Shuare, 2017). Nessa perspectiva, buscamos conhecer, por meio das entrevistas semiestruturadas e dos encontros de Grupo Focal (GF), como as docentes da SRM, participantes do estudo, conceituam e caracterizam a deficiência intelectual, pois as respostas delas expressam muito mais que uma simples conceituação. Elas evidenciam preconceitos, modos de ver a deficiência, valores e crenças – que, por sua vez, possivelmente, irão implicar nas práticas pedagógicas. Assim, no 1º encontro do GF, foi solicitado às participantes que explicitassem como definiam e/ou caracterizavam a DI. Nas entrevistas individuais, retomamos essa questão, buscando identificar se haveria diferença daquilo que fora produzido no grupo. A partir das respostas dadas nos dois momentos da coleta de dados, organizamos um quadro com a síntese das respostas (quadro 1).

Quadro 1. Conceituação e Caracterização da DI para as professoras

Participante	Conceito de DI
Safira	Ele tem lentidão para aprender, esquece o que aprende; dificuldade para aprender; dificuldade na coordenação motora, memória e coordenação motora
Âmbar	O aluno com DI é reprimido, muito para dentro (introspectivo); tem autoestima baixa; apresenta atraso na aprendizagem; falta maturidade para aprender; fora do padrão; apresenta retardo.
Esmeralda	O aluno com DI é aquele que não tem noção de cuidado; não tem noção do perigo; tem dificuldade para memorizar o conteúdo; não consegue acompanhar as atividades; tem dificuldade na aprendizagem.
Pérola	O aluno tem muita dificuldade em entender as coisas, esquece facilmente; tem dificuldades na memória.
Topázio	Ele apresenta maior dificuldade de aprendizagem.
Rubi	O conceito da deficiência intelectual é quando o aluno já nasce com aquele problema no intelecto.
Alexandrita	Antes se falava muito deficiente mental, hoje é deficiente intelectual. No decorrer dos anos, foi mudando muito, hoje é intelectual. Justamente, a deficiência da questão cognitiva. Não aprende, não decora ou então, acontece naquelas atividades quando ele não gosta.
Turmalina	A deficiência intelectual, eu acho que é aquele aluno que tem mais dificuldade, demora mais para aprender e entender, memória.

Fonte: Dados da pesquisa

Observando as respostas contidas no quadro 1, constatamos que a perspectiva das participantes acerca da DI está interligada aos aspectos negativos representados por “faltas”. Os discursos apareceram marcados por uma tentativa de padronização na qual a DI apresenta características comuns, tais como: lentidão, dificuldade em memorizar e limitações na aprendizagem.

As respostas de Rubi indicam um olhar para a DI, sob as lentes da concepção inatista, pois relacionam a deficiência a fatores pré-determinados, ancorados nas características pessoais do sujeito. Ao sugerir que o aluno já nasce com a deficiência intelectual, Rubi indica que ele precisa ser “tratado”, sendo que o tratamento deve ser encontrado em laudos emitidos por profissionais do campo da saúde, tais como psicólogos, psiquiatras e neurologistas. Esse modo de ver a deficiência coaduna com o paradigma de serviços descrito por Aranha (2004).

Âmbar, por sua vez, refere-se ao aluno com DI como aquele que apresenta características como falta de maturidade para aprender, além de apontar questões de ordem psicológica (autoestima baixa, introspecção) e comportamental (fora do padrão). As pontuações da professora são similares ao discurso que Collares e Moysés (1996) identificaram ao investigar como profissionais da educação compreendiam as causas do não aprender. A maioria dos participantes apontou que as causas do não aprender estavam na criança e, dentre as categorias centradas nesta, foram citadas a imaturidade e os fatores emocionais, sendo que, na maioria das vezes, esses fatores aparecem interligados aos problemas no comportamento. Para as autoras, esses discursos evidenciam o desconhecimento da historicidade do ser humano e, ainda, ao psicologizar uma questão eminentemente pedagógica, transfere-se responsabilidades, ou seja, delega-se seu espaço a outra instituição.

Em alguns momentos durante as entrevistas individuais, Rubi e Safira apontaram que a deficiência intelectual tem a ver com a dinâmica da família. Para a primeira, a DI pode ter relação com a falta de cuidado e superproteção: “O problema vem da família, lá debaixo, é todo um processo; às vezes, superproteção; às vezes, falta de proteção; às vezes, falta de cuidado. Então, é família”. Já Safira, alega que as mães não ajudam, pelo contrário, atrapalham e, muitas vezes, não acreditam na possibilidade de os filhos

aprenderem, o que gera desinteresse dos pais pela vida acadêmica dos alunos. Em suas palavras: “[...] uma coisa que observo nos pais dos meus alunos, não são todos, assim, falta de interesse pela parte dos pais”.

Alexandrita também se referiu à família como responsável indireta pela situação do aluno. Para a docente, quando o aluno recebe o rótulo de deficiência intelectual, a família passa a limitar as possibilidades de aprendizagem do filho. Segundo Alexandrita, a própria família impõe barreiras para o desenvolvimento. Vigotski (1997) abordou essa questão ao afirmar que a influência do ambiente poderia incidir um acúmulo adicional de complicações no desenvolvimento da criança com DI. Porém, devemos ser cuidadosos ao adentrar nesse cenário, pois no estudo de Collares e Moysés (1996), a família foi apontada pelos profissionais entrevistados como a segunda responsável pelo não aprender (a primeira é a própria criança). De acordo com as autoras, esses profissionais acreditavam que problemas referentes à família poderiam impedir, ou pelo menos dificultar, o processo de aprendizagem escolar, visto que a imagem que os profissionais da escola têm das famílias de seus alunos é totalmente preconceituosa, permeada por rótulos e jargões.

Concordamos com Vigotski (1997) e reconhecemos que o meio social pode ter efeitos negativos sobre o desenvolvimento da pessoa. No entanto, nosso alerta reside no fato de que, muitas vezes, o preconceito em relação à família pode levar a escola a se isentar da responsabilidade para com a aprendizagem da criança, não questionando sua função social e nem a natureza das ações pedagógicas que são dispensadas ao estudante, caso ele apresente ou não uma deficiência.

Outro ponto de destaque nas respostas das participantes referiu-se à terminologia utilizada para deficiência intelectual. O discurso das professoras, apresentou expressões como retardo e DI, além de síndrome de Down como sinônimo de DI. Os termos deficiência cognitiva e déficit cognitivo, também foram utilizados pelas professoras, mas elas explicaram seu uso em decorrência de laudos emitidos por neurologistas, que utilizavam estes termos.

Para Esmeralda, por exemplo, o termo deficiência cognitiva estaria relacionado à dificuldade na aprendizagem, envolvendo “questões acadêmicas” (referindo-se a conteúdos de disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa). Em contrapartida, o

termo intelectual implicaria na necessidade de o aluno ser cuidado por alguém: “[...] tem certas situações que ele não pode fazer, pelo fato de ele ter essa condição mental de uma criança, ele não vai ter um desenvolvimento” (Esmeralda).

Apenas a professora Alexandrita se referiu à DI, utilizando a nomenclatura atual, contextualizando as mudanças ocorridas quanto ao emprego do termo deficiência mental. No entanto, ao elencar as características que observava no aluno com DI, apontou a lentidão, o esquecimento e o não aprender e, ao falar sobre a aprendizagem, destacou que a dificuldade em relação às atividades é observada naquelas que o aluno não gosta, porém quando é submetido às atividades que gosta “ele tira de letra”.

Verificamos que a discussão sobre a terminologia utilizada para definir a DI expressou pontos de vista divergentes. A maioria das participantes consideravam que havia diferenças entre deficiência cognitiva e DI. Sendo que a primeira estaria relacionada a dificuldades para aprender, enquanto a segunda se referia a alguém totalmente “desequilibrado e sem noção”, expressão utilizada por algumas das participantes.

Vale esclarecer que o termo DI foi disseminado mundialmente através da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, em 2004. Porém, o Ministério da Educação passou a utilizar esse termo em 2010, em um material utilizado na formação docente. Entretanto, Silva (2016) informa que o termo tem sido utilizado nos cadernos do Censo Escolar desde 2011. A Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), que utilizava o termo retardo mental em seu nome, também adotou a nova terminologia, alterando, inclusive, sua sigla para AAIDD (2010). A mudança da terminologia mental para intelectual expressa o entendimento de que o déficit cognitivo não está na mente como um todo e sim numa parte dela. Não configura apenas denominações diferentes, mas expressões discursivas de visões de mundo distintas (Dias & Oliveira, 2013; Aguiar, 2015).

Pesquisas realizadas por Bridi (2011), Veltrone (2011), Silva (2016), Pessoa (2018) e Melo (2018) expressaram as dificuldades em torno da conceituação e caracterização da DI, além de identificar o viés médico como predominante na concepção dessa temática. Esse fato é recorrente, Vigotski (1997) alertou sobre a dificuldade em conceituar a DI, por falta de critérios científicos. Ele ainda rechaçava a proposta de

padronização, ao destacar o caráter heterógeno da deficiência e fazia duras críticas à ideia clínica.

Todavia, ainda que as conceituações expostas pelas professoras apresentassem divergências, a percepção delas sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno com DI parecia ter a mesma direção: limitações e pretensas dificuldades sempre surgem em primeiro plano.

Barroco e Leonardo (2016) destacam que a ausência do pensamento dialético nesse contexto traz grande prejuízo ao aluno. Nas palavras das autoras:

[...] familiares, professores e demais estudiosos acabam prendendo-se ao que se lhes apresenta à primeira vista, de modo direto e com nenhuma ou poucas mediações que possam explicitar as múltiplas determinações que geram e mantêm dadas características físicas, intelectuais e afetivas dos sujeitos com deficiência [...] (Barroco & Leonardo, 2016, p. 324).

Para as autoras, os limites de desenvolvimento demandam mediações e recursos especiais que promovam a aprendizagem dos alunos, pois, na perspectiva da PHC, a formação das capacidades humanas do psiquismo depende de determinadas condições de vida em sociedade, em coletividade e da educação. Além disso, as limitações não se dão, necessariamente, pela deficiência, mas pela ausência de mediações, que, por sua vez, poderiam enunciar compensações.

Retomando o relato de Alexandrita sobre o aluno ter dificuldade em atividades que não gosta e obter êxito naquelas que gosta, refletimos que esse comportamento não se restringe à pessoa com DI, mas é inerente a todo ser humano. Nessa perspectiva, Leontiev (1978) pontua que nem tudo o que o sujeito realiza pode ser considerado uma atividade. É preciso que a atividade humana tenha uma intencionalidade e esteja voltada a uma necessidade.

Em síntese, as participantes elencaram três principais características dos alunos com DI: esquecimento, lentidão e dificuldade para aprender, sendo que esta última foi citada com maior frequência. Foram citadas também infantilização, dificuldades na linguagem e na interação.

Durante o GF, Turmalina relatou que os alunos com DI apresentavam dificuldades na visão. No entanto, Gonzalez, Leonardo e Leal (2012) mencionaram que investigações realizadas por Vigotski e Luria mostraram que pessoas com DI possuem órgãos dos sentidos dentro da norma e até mesmo superior a ela. E, em relação à memória, seus estudos indicaram que esta permanece intacta, sem ser lesada pela DI.

Sobre o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS), a diferença está nas peculiaridades que se apresentam na organização, nos caminhos e recursos especiais requeridos pela criança com deficiência. Em seus estudos sobre o desenvolvimento das funções mnemônicas e mnemotécnicas em crianças com DI, Vigotski (1997) observou o predomínio da memória mecânica primitiva sobre a memória mediada e estabeleceu três teses fundamentais.

Primeiro, entre as crianças mentalmente atrasadas e primitivas, a memória eidética é mais difundida do que entre os normais. Segundo, entre este tipo de crianças, a função de memorização ativa é, em geral, menor quando comparada com a de crianças normais. Terceiro, até o momento não é suficientemente explicado por que crianças com retardo mental possuem atitudes excepcionais para memorização mnemotécnica. Elas são verdadeiras artistas da memória, especialmente em alguma área de especialidade limitada. Em toda instituição onde abundam este tipo de crianças, há sempre uma que se distingue pela sua relevante memória mecânica [...] (Vygotski, 1995, p. 263, tradução nossa).

Considerando, então, que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se dá no entrelaçamento entre dois pólos: o biológico e o cultural, o autor sublinha que tais teses podem ter valor científico, desde que essas duas vertentes sejam diferenciadas, ou seja, é preciso fazer distinção entre os meios externos do desenvolvimento cultural (instrumentos e signos) e os processos de desenvolvimento das funções.

Ao constatarem que crianças com DI apresentavam dificuldades na fixação e retenção de conteúdo, Gonzalez, Leonardo e Leal (2012) empreenderam estudos para conhecer os mecanismos de funcionamento da memória e dos demais processos psicológicos superiores e sua relação com a aprendizagem escolar a partir dos pressupostos da PHC. As autoras observaram que, de acordo com essa teoria, a constituição humana é social e se faz na relação com as outras pessoas e a cultura. Assim, tanto a criança com deficiência quanto a criança normal podem se apropriar da cultura já existente, por meio de mediações adequadas e desenvolver suas FPS.

Nesse contexto, compreendemos que as suposições de dificuldade para memorizar e/ou reter conteúdo, necessariamente, não caracterizam a deficiência intelectual, pois está muito mais relacionada aos dispositivos culturais e às proposições de atividades que se colocam à pessoa com DI, afinal, nem todo ensino dirigido a ele se configura como atividade.

É interessante que a própria descrição das professoras sobre o comportamento dos alunos revela a heterogeneidade e a diversidade da DI, porém os aspectos negativos sempre tomam o primeiro lugar. Rubi, por exemplo, apontou características como desestímulo, apatia e falta de interesse. O que nos leva a indagar se tais aspectos estão relacionados à subjetividade do aluno ou ao funcionamento da deficiência ou, ainda, à qualidade das relações e mediações estabelecidas com ele.

Este aluno como qualquer outro, precisa de um ensino sistematizado e organizado que considere suas necessidades, interesses e motivações. Para que isso aconteça, o professor, enquanto agente da ação pedagógica, precisa estar imbuído de intencionalidade, consciente de seu papel, conforme assinalam Tuleski (2011; 2018), Moura e Araújo (2018). Do contrário, o seu fazer pedagógico será conduzido a uma ação alienada e vazia de significado (social) e sentido (pessoal).

Âmbar relatou que um de seus alunos apresentou laudo de deficiência intelectual moderada. Todavia, no dia a dia esse aluno não apresentava dificuldades para aprender, pelo contrário, avançou em tudo. Assim, o diferencial do aluno era apenas o seu comportamento que, na percepção da professora, é um “homossexualismo incubado”.

Ao descrever comportamentos, situações vivenciadas pelos alunos com DI, as professoras revelam a concepção e/ou caracterização que possuem sobre a deficiência. No entanto, foi possível identificar em seus discursos apontamentos positivos concernentes ao desenvolvimento do aluno com DI. Elas descreveram atitudes, comportamentos e situações que expressavam FPS desenvolvidas, porém parece que não relacionavam tais condições às potencialidades e habilidades do aluno para aprender. A falta, o defeito, as limitações tomavam a frente e obscureciam as possibilidades de desenvolvimento. Essa forma de lidar com o aluno revela, do nosso ponto de vista, a

referência de Vigotski (1997) quando afirma que o maior impedimento para o desenvolvimento da pessoa não é a deficiência, mas o meio social.

Ao analisarmos a matrícula de alunos da Educação Especial, no Censo Escolar (INEP, 2019), foi possível verificar que a incidência de deficiência intelectual é alta. Silva (2016) constatou crescimento na quantidade de estudantes na categoria de DI e acredita que esse quadro se deve entre outros, a dois fatores principais: 1) falta de esclarecimentos relacionados à mudança de terminologia nos cadernos do Censo Escolar de 2011; 2) alunos com dificuldades escolares e de aprendizagem serem identificados com DI. Essa situação nos leva a indagar acerca das dificuldades no processo de diagnóstico da DI.

Ao abordarmos esse assunto, verificamos em nosso estudo, que um número considerável de alunos identificados com DI, possuía laudo emitido por neurologista e/ou psicólogo. Alunos que não tinham laudo, por sua vez, eram caracterizados a partir de observações do comportamento, por limitações e/ou questões centradas no próprio sujeito. Nesse contexto, havia significativa incidência de encaminhamentos de alunos para a SRM que, supostamente, apresentavam DI, porém era bem possível que suas pretensas limitações estariam relacionadas a problemas no processo de ensino e aprendizagem e não à DI. A ausência de critérios diagnósticos, bem como a representação que se tem da DI e os apontamentos sobre as causas do não aprender corroboram para a produção desses encaminhamentos.

Essa situação parece ter se tornado mais frequente depois da emissão da Nota Técnica nº 4 do MEC (Brasil, 2014), que dispensa a apresentação do laudo para que o aluno seja atendido no AEE. Essa nova condição configura-se um paradoxo, tendo em vista que, por um lado, a não exigência de laudo clínico para acesso ao AEE representa um ganho histórico para a área da Educação Especial, pois propicia um caráter pedagógico e contextual ao processo de identificação da DI. Por outro lado, conforme destaca Silva (2016), corre-se o risco de que pessoas que tenham apenas dificuldades de aprendizagem não associadas à deficiência recebam um rótulo que as identifica com uma deficiência que elas não têm.

Bridi (2011), Veltrone (2011), Silva (2016) e Melo (2018) fizeram apontamentos dessa natureza em suas pesquisas e destacaram a falta de diretrizes para definir a DI, bem

como a atenção centrada nas limitações, processo diagnóstico a partir do viés médico-clínico.

Diante disso, o laudo pode ser uma arma que ao chegar na escola, aniquila possibilidades de aprendizagem do sujeito afetando possibilidades de ensino, pois coloca em evidência a deficiência – assim, o sujeito se perde, é silenciado e com ele toda sua história futura. De um modo geral, o laudo faz emergir o risco de paralisar o trabalho educativo.

Contudo, nos meandros do campo educacional, não parece ser suficiente ter um laudo que afirme a DI em determinado sujeito. Algumas professoras participantes da presente pesquisa não aceitam o laudo como verdade absoluta, sem confrontá-lo com o aluno real. A professora Âmbar, durante a entrevista, destacou que não havia percebido a DI em um de seus alunos, até ele ter apresentado o laudo.

Não percebi a deficiência intelectual, aí ele chegou agora com esse laudo. A única coisa que foge do padrão é esse comportamento “delicado” demais que não existe em mais ninguém assim na face da terra. Tudo o que você passa para ele, pode dar ditado com a palavra que for, difícil, ele escreve de tal texto, ele escreve tudinho com vírgula, com ponto, tudo. Não comete erro ortográfico de jeito nenhum. Perfeito, digita assim numa ligeireza, entende tudo de internet, aí me chega com um laudo desse. Eu fiquei perdida professora, porque não tem nada. [...] Se eu for avaliar um laudo pedagogicamente eu vou condenar um bocado de laudo que chega para mim, condeno porque não bate. O que vem escrito lá não é o que eu vivencio com meu aluno (Âmbar).

Com exceção de Pérola, todas as professoras revelaram que, não raro as características do aluno descrito no laudo divergem daquelas presentes em sala de aula. No entanto, apesar de sua percepção acerca de tal incoerência, a ação delas se limita à discordância passiva, sem uma ação mais efetiva. Tal fato nos leva a indagar: o que impede o docente de contestar o laudo e afirmar o aluno concreto? Supomos que a idealização de que o saber médico se sobrepõe ao pedagógico silencia o docente que, não tendo clareza do seu papel, não tendo convicção do seu conhecimento, acaba por adentrar num processo de alienação que, inevitavelmente, o conduz a um esvaziamento e desumanização, pois o trabalho educativo não mais se compactua com o ato de produzir humanidade. Vale salientar, ainda, que embora a nota técnica nº 4 do MEC (Brasil, 2014)

tenha dispensado a exigência do laudo, este parece institucionalizado em nossa sociedade exercendo o poder de determinar o normal e anormal.

O aluno revelado nos laudos nem sempre condiz com o aluno real. Saviani (2014) tece críticas à Psicologia quando esta coloca seu foco no sujeito empírico e não no aluno concreto. Estendemos tais críticas aos laudos, emitidos tanto por médicos quanto por psicólogos e questionamos: como o laudo pode contribuir pedagogicamente para que o trabalho educativo contribua com o desenvolvimento do estudante com DI?

Acreditamos que, independentemente do laudo, o professor precisa se apropriar do conhecimento acerca da aprendizagem e desenvolvimento do estudante e permitir que sua prática seja conduzida, entre outros fatores, pela compreensão das leis que regem o desenvolvimento humano.

O laudo categoriza, classifica o aluno, a partir de ações que não dão espaço ao aluno concreto, mas encerra-o num quadro constituído por sintomas e critérios que não expressam o sujeito concreto. O aluno real transcende os limites impostos nos laudos. Ele integra uma realidade, emerge no meio histórico-cultural, é a síntese de inúmeras relações sociais, suas ações transformam a realidade – enfim, o aluno é um sujeito em movimento. O professor não lida com o aluno descrito no laudo. Como afirma Saviani (2014, p. 40), o aluno que se apresenta ao professor é “[...] vivo, inteiro, concreto. E é em relação a esse aluno que ele tem de agir. É esse aluno que ele tem de educar”. Mas urge, também, a necessidade de mudança na conceituação construída acerca da DI, pois esse aluno concreto é, antes de tudo, sujeito de possibilidades.

Facci e Tada (2012) discutem as possíveis consequências dos laudos ao enfatizarem aquilo que a criança com deficiência não tem – o que acaba por gerar preconceitos, limitações e pouco investimento no estudante com DI. Defendem que os laudos devem ser elaborados, tendo como finalidade, não o enquadramento da criança em determinada categoria, mas a exploração das potencialidades dos alunos. As informações impressas nos laudos deveriam possibilitar à escola a organização de práticas pedagógicas para o máximo desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Considerações finais

Apesar de avanços nos estudos sobre a DI, ainda existem várias lacunas neste campo de investigação. Algumas concernentes às políticas, outras vinculadas às práticas pedagógicas, outras relacionadas ao processo de avaliação, diagnóstico e inclusão dos alunos desta modalidade de ensino regular. Nessa perspectiva, observamos que a conceituação e caracterização da deficiência intelectual (DI) configura-se um imbróglio que ainda não encontrou uma direção consistente.

Diante disso, buscamos conhecer como professoras da SRM, percebem a DI, haja vista que as ações pedagógicas estarão entrelaçadas às concepções docentes acerca da deficiência. Os estudos apontam que o modelo médico e/ou social domina as explicações acerca da DI. Tal fato, parece contribuir para a adoção de práticas pedagógicas fragmentadas que pouco contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento do estudante.

Sob a égide dos achados até aqui, entendemos que conceber a DI, unicamente, a partir do modelo médico ou do modelo social, proposto pela AAIDD, direciona o olhar a condições inerentes apenas ao sujeito. Nesse sentido, indagamos: seria possível pensar a deficiência a partir de um modelo pedagógico, fundamentado em um campo teórico sólido? Ora, o modelo médico tem como fundamento teorias e conhecimentos do campo da Medicina. Não poderia o modelo pedagógico apoiar-se em uma teoria de aprendizagem e desenvolvimento para compreender a DI? Uma teoria que acolhesse como premissa que todos podem aprender e, dessa forma, a aprendizagem e o desenvolvimento é possível para todos os sujeitos.

Para Vygotski (1997), uma deficiência – qualquer que seja sua natureza – desafia o organismo e resulta em situações duplas e contraditórias. De um lado, a deficiência enfraquece o organismo, limita suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, age como um estímulo para potencializar o desenvolvimento de outras funções no organismo; além disso, ela ativa e desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará a deficiência e superará a dificuldade.

Na perspectiva da PHC, a teoria da compensação é fundamental, pois serve de base para a teoria e a prática da educação de crianças com deficiência, independente da natureza destas. Vigotski (1997, p. 17) destaca ainda a importância de o professor

conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual conduzirá a criança nesse, pois “[...] A chave da peculiaridade é fornecida pela lei de transformação do menos do defeito em mais do que compensação”.

Vigotski (1997) ressalta, ainda, que os processos compensatórios não dependem apenas das características e gravidade da deficiência, senão também da realidade social da deficiência. A DI sob esta lente incide na reflexão sobre as práticas pedagógicas para o processo de inclusão educacional do estudante. Para tanto, é importante considerar o conceito de mediação, pois este permite desdobramentos favoráveis como recursos pedagógicos e metodológicos tanto no processo de identificação quanto na aprendizagem e desenvolvimento do aluno com DI (Melo, 2016).

Considerando que o comportamento cultural compensatório se sobrepõe ao comportamento natural defeituoso, caberia à escola criar compensações, através de um enfoque positivo da deficiência. Não se trata de negar a deficiência, mas concebê-la a partir do reconhecimento da possibilidade de desenvolvimento humano, independente das limitações que apresente. Nesse sentido, o alvo da Educação Especial seria promover o desenvolvimento das FPS, possibilitando o desenvolvimento cultural.

Ao pensarmos a DI sob a ótica da PHC, reportamo-nos ao conceito de mediação, considerando que as ações pedagógicas podem criar caminhos para compensações, além de sistematizar e organizar o ensino com vistas a promover a aprendizagem do sujeito e o desenvolvimento das FPS, possibilitando, assim, a aquisição do conhecimento científico, ou seja, a escolarização.

Anache (2007) relata ter vislumbrado significativas possibilidades de mudanças ao adotar os pressupostos da PHC, que compreendem, entre outros fatores, o processo de aprendizagem como uma dimensão da subjetividade humana. No que tange à sua experiência em relação à aprendizagem da pessoa com DI, a autora observou que, diante de questões situadas e significativas, o aluno mostra-se capaz de aprender. Desta forma, é preciso recuperar o sentido subjetivo engendrado nesse processo, pois a pessoa o produz quando aprende.

Nesse contexto, entende-se que a PHC se apresenta como importante aporte teórico e metodológico para a construção de caminhos que possibilitem refletir sobre a

DI, bem como indicar práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento dos estudantes com essa deficiência e, ainda, fornecer subsídios para propostas de formação docente.

Tal proposta, no entanto, não responde às demandas que envolvem o atendimento educacional de estudantes com DI, faz-se necessário aprofundar as discussões sobre esse assunto, bem como o desenvolvimento de estudos mais abrangentes contemplando os atores escolares e a análise dos fatores que favorecem a promoção da educação escolar desses alunos.

Referências

- Aguiar, A. M. B. (2015). *Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.
- Anache, A. A. (2007). A pessoa com deficiência mental entre os muros da educação. In: CAMPOS, H. R (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp. 213-243). Campinas, Alínea.
- Aranha, M. S. F. (2004). *Educação Inclusiva: fundamentação filosófica* (v. 1). Brasília, MEC/SEESP.
- Associação de Psiquiatria Americana – APA. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)* (4ª. ed. rev.). Porto Alegre, Artmed.
- Association of intellectual and developmental disability - AAIDD. (2010). *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports* (11th ed). The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and classification.
- Bardin, L. (2016). *Análise do conteúdo*. São Paulo, Edições 70.
- Barroco, S. M. S. (2012). Contextos e textos de Vygotski sobre a Defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: Barroco, S. M. S., Leonardo, N. S. T. & Silva, T. S. A. (Org.) (pp. 41-66.). *Educação especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem*. Maringá: Eduem.
- Barroco, S. M. S. & Leonardo, N. S. T. (2016). A periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento na Educação Especial: o problema da idade. In: Martins, L. M., Abrantes, A. A. & Facci, M. G. D. (Org.). *Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 321-341). Campinas, SP, Autores Associados.
- Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, MEC/SEESP. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>

- Brasil (2014). *Nota Técnica Nº 04, de 23 de janeiro de 2014*. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC / SECADI / DPEE, 2014. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192
- Bridi, F. R. S. (2011). *Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Castro, F. S. & Barroco, S. M. S. (2019). Uma história da avaliação psicológica em Binet e Simon. In: Facci, M. G. D., Leonardo, N. S. T. & Souza, M. P. R. *Avaliação psicológica e escolarização: contribuições da Psicologia Histórico-cultural*. (pp. 29-59). Teresina, PI, Edufpi.
- Collares, C. A. L. & Moysés, M. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo, Cortez.
- Dias, S. S. & Oliveira, M. C. S. L. (2013). Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. *Rev. bras. educ. espec.* (v. 19, n. 2, pp. 169-182, Jun 2013). Marília. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200003&lng=en&nrm=iso
- Facci, M. G. D. & Tada, I. N. C. (2012). Os laudos e a atuação do psicólogo escolar: explicitação das potencialidades dos alunos. In: Ribeiro, M. J. L. (Org.). *Educação Especial e Inclusiva: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais* (pp. 175-196). Maringá, Eduem.
- Gonzalez, N. R., Leonardo, N. S. T. & Leal, Z. F. R. G. (2012). O desenvolvimento da memória e sua relação com o processo de humanização: um estudo sobre a deficiência intelectual a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: Ribeiro, M. J. L. (Org.). *Educação Especial e Inclusiva: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais* (pp. 85-99). Maringá, Eduem.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2019). *Sinopse estatística da educação básica 2018*. Brasília: Inep. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>
- Johnson, L. F. & Yaegashi, S. F. R. (2021). A deficiência intelectual e a identificação de necessidades educacionais especiais: uma revisão. *Anais do XI congresso Nacional de Educação* (pp. 3773-3783). PUC, Curitiba, PR.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. 1ª ed. São Paulo, Moraes.
- Melo, H. A. (2016). *Mediação como estratégia no atendimento educacional especializado a aluno com deficiência intelectual: contribuições da abordagem Histórico-Cultural*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

- Melo, L. V. (2018). *Deficiência intelectual e mediação docente: concepções e práticas no atendimento educacional especializado (AEE)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal De Campina Grande, Campina Grande, PB.
- Moura, M. O. & Araújo, E. S. A atividade orientadora de ensino como mediação. In: Beatón, G. A., Souza, M. P. R., Barroco, S. M. S. & Brasileira, S. A. (Org.). *Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba* (v. II, pp. 193-214.) Maringá, Eduem.
- Pessoa, L. N. F. (2018). *Dinâmica avaliativa para identificação de deficiência em crianças da educação infantil: um estudo na rede pública municipal de ensino de Belém-PA*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém.
- Saviani, D. (2014). O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate* (v. 7, n. 1, p. 26-43, dez. 2014). Salvador. Recuperado de <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>
- Shuare, M. (2017). *A psicologia soviética: meu olhar*. São Paulo: Terracota Editora.
- Silva, C. M. (2016) *Deficiência Intelectual no Brasil: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Tuleski, S. C. (2011). *A relação entre texto e contexto na obra de Luria: apontamentos para uma leitura marxista*. Maringá, EDUEM.
- Tuleski, S. C. (2018). Luria e uma nova proposta para conceber o desenvolvimento humano. In: Beatón, G. A., Souza, M. P. R., Barroco, S. M. S. & Brasileira, S. A. (Org.). *Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba* (v. II, pp. 125-146.) Maringá, Eduem.
- Veltrone, A. A. (2011). *Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização*. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Vieira, M. M. F. & Zouain, D. M. (2005). *Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática*. Rio de Janeiro, Editora FGV.
- Vigotski, L. S. (1997). *Obras escogidas V – Fundamentos de Defectologia*. Madrid, Visor.

Recebido: 16/06/2022

Aceito: 28/08/2022

Publicado: 21/03/2023

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.