Deficiência intelectual: construção do conhecimento e o atendimento educacional especializado

Eixo temático: A Educação Inclusiva e os processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica

Autora: Scheilla de Castro Abbud Vieira (Universidade do Estado do Pará – UEPA e Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC-PA)[120]

Resumo: Este trabalho propõe discussões sobre inquietações que a deficiência intelectual provoca acerca das possibilidades de construção de conhecimento. Essas discussões se originam das questões: as dificuldades que a pessoa com deficiência intelectual enfrenta na construção de conhecimento podem ser consideradas exclusivamente como de aprendizagem? Estão localizadas no educando ou no professor e na escola? São dificuldades de ensinagem? São complementares? Este trabalho caracteriza-se por um levantamento bibliográfico, tendo sido analisados diversos documentos acerca da deficiência intelectual, tendo como foco o processo de ensino e aprendizagem do educando com deficiência intelectual. Tem por objetivo discutir alguns conceitos sobre os processos de construção de conhecimento, com base na perspectiva sócio-histórico-cultural de Vigotski, e como eles podem ser estimulados no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O texto aponta para a necessidade de deslocar o foco das dificuldades de aprendizagem e considerar os processos de ensinagem, apontados por Anastasiou. Indica, ainda, a importância da reestruturação das escolas para o desenvolvimento das habilidades de construção do conhecimento científico como favorecedor do processo de inclusão escolar deste aluno.

Palavras-chave: deficiência intelectual, ensino-aprendizagem, atendimento educacional especializado.

INTRODUÇÃO

A deficiência intelectual sempre suscitou nas escolas discussões sobre possibilidades de aprendizagem e esta especificidade desperta ainda mais inquietações pelo histórico de dificuldades que os profissionais da escola têm em se apropriar dos processos de construção do conhecimento desses sujeitos.

Algumas inquietações conduziram a construção deste texto: as dificuldades que a pessoa com deficiência intelectual enfrenta na construção de conhecimento escolar podem ser consideradas exclusivamente como de aprendizagem? Estão localizadas no educando ou no professor e na escola? São dificuldades de ensinagem? São complementares?

[120] E-mail: scheilla.abbud@gmail.com

Estudos acerca dos processos de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual ainda são pouco encontrados no Brasil. Anache e Mitjáns (2007) encontraram 7 pesquisas sobre a temática no Portal da Capes. Investigando o Portal e adotando procedimentos semelhantes, encontrei, no período de 2010 a 2015, a partir das palavras-chave "deficiência intelectual", 157 registros, dos quais três são referentes a Ensino e Aprendizagem; três a Ensino e três referentes a Aprendizagem. Ao inserir "deficiência mental" como palavra-chave, aparecem 15 registros para o mesmo período, mas apenas 1 referente à Aprendizagem e nenhum referente a Ensino e Aprendizagem, ou a Ensino. Com o número cada vez mais crescente de matrícula desses educandos em classes comuns das redes regulares de ensino, é relevante que pesquisas envolvendo os processos de ensino e aprendizagem e construção de conhecimento desses sujeitos sejam desenvolvidas.

1 OBJETIVOS

Este trabalho tem por objetivo discutir alguns conceitos acerca dos processos de construção de conhecimento das pessoas com deficiência intelectual e como eles podem ser estimulados no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Utilizo alguns conceitos teóricos de Vigostki e de outros autores que explicitam alguns dos processos de ensino-aprendizagem que devem ser objeto do AEE.

2 SOBRE O CONHECIMENTO, SUA CONSTRUÇÃO E POSSIBILIDADES DE MENSURAÇÃO

Começo com a personagem Mafalda (QUINO, 1993, p. 68), que, quando fala do ingresso na escola, mede a circunferência de sua cabeça com um pedaço de fio e, examinando o resultado, faz-se uma pergunta: "Será que aqui cabe **tudo** o que vão me meter na cabeça?". Proponho, então, um exercício: medirmos quanto conhecimento cabe em nossas cabeças. Com quais instrumentos podemos medir o quanto sabemos? É possível medir o conhecimento? É possível medir o conhecimento do outro? Como construímos o conhecimento? Quais mecanismos estão envolvidos nessa construção?

Essas questões são necessárias ao fazer pedagógico, à organização de uma escola que se propunha inclusiva e na qual a presença de alunos com deficiência intelectual convida a desenvolver um olhar direcionado às diferentes especificidades individuais e coletivas que se manifestam e se imprimem nos processos de ensinar e de aprender na escola.

A escola é lugar de construção de conhecimento acadêmico e, por isso, a educação escolar de pessoas com deficiência intelectual exige um posicionamento crítico e responsável de todos os educadores, pois nos força ao enfrentamento de uma realidade social que ultrapassa a questão da história de discriminação e exclusão: a questão de não sabermos ainda ensinar a esses alunos de modo que sejam, também, construtores de conhecimento científico e não apenas sujeitos de socialização.

Há dois enfoques que buscam definir a deficiência intelectual: o enfoque centrado no funcionamento adaptativo desse sujeito e outro que se delimita pelo marco da psicologia cognitiva.

A American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD - 2010) define deficiência intelectual como uma condição caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual, no comportamento adaptativo e com origem antes dos 18 anos. A terminologia *deficiência intelectual* imprime à situação uma perspectiva funcional, bioecológica e multidimensional, considerando a interação dinâmica entre o funcionamento do indivíduo e o meio social.

É possível afirmar que se trata de um quadro psicopatológico com ênfase nas funções cognitivas, caracterizado por defasagens e alterações nas estruturas mentais para a construção do conhecimento. Contudo, é preciso considerar esse mesmo indivíduo como um sujeito de desejos e expectativas diante de sua realidade, como quaisquer outros, em sua estruturação subjetiva.

Nesse ponto me apoio em Vigotski (1997, 1998, 2001, 2006), para quem a noção de desenvolvimento implica uma relação intrínseca entre aspectos orgânicos e os da ordem da cultura, que se constituem mutuamente e que acarretam alterações nas funções psicológicas, favorecendo a manifestação das funções superiores. Vigotski (1997, p. 104) refere que

> Para a educação da criança com deficiência intelectual é importante conhecer o modo como ela se desenvolve. Não importa a deficiência e a insuficiência em si mesmas (ou o defeito), mas a reação de sua personalidade em desenvolvimento no enfrentamento das dificuldades decorrentes da deficiência.

O que determina as diferentes estruturas são as experiências vivenciadas pelo sujeito e as relações que constitui a partir do lugar que ocupa em sua cultura de origem. Esse ponto de vista retira da deficiência em si as limitações que o sujeito com deficiência intelectual possa apresentar, localizando-as também nas relações que a sociedade estabelece com ele e nas formas como lhe atribui papéis e oportunidades.

No aspecto educacional, isso quer dizer que a oferta de interações significativas para esses alunos é uma via que possibilita o aprender e o desenvolver-se, percebendo-se como produtores de conhecimento. Para tanto, a escola deve proporcionar conteúdos disciplinares de cunho científico e socialmente elaborados, considerando suas potencialidades e as possibilidades de distanciamento de limites geralmente a eles imputados.

Ao tratar de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, é preciso falar de sua apropriação do conhecimento. Sobre esse aspecto, a atenção sobre as relações presentes na sala de aula é ponto fundamental, pois é na medida em que o professor interage com os alunos e busca compreender como estão construindo suas lógicas de pensamento, que ele produz sua capacidade de mediar situações de aprendizagem, tornando-se aprendiz dos seus processos de desenvolvimento. Dessa forma, ele vai produzindo o conhecimento sobre o conhecimento e percebendo que o aluno com deficiência intelectual tem uma maneira própria de lidar com o saber.

Para Vigotski (1997), a aprendizagem escolar promove o desenvolvimento da pessoa com deficiência e o professor é a figura que desempenha papel primordial enquanto mediador no processo de construção do conhecimento, no desenvolvimento cognitivo e na formação de conceitos científicos.

Isso implica para o professor compreender não somente as características da deficiência, mas principalmente o próprio indivíduo, suas expectativas, de sua família e comunidade e ainda, a forma como esse sujeito se percebe a partir de sua situação de pessoa com deficiência e como se organiza a partir dessas construções. Vygostky (1998, p. 105) afirma que:

> A importância de se reconhecer como esta se desenvolve, e não a deficiência/insuficiência em si mesma e, sim, a reação que se apresenta na personalidade desta no processo de desenvolvimento em resposta a sua dificuldade e da qual resulta sua deficiência. Esta criança não se forma somente pelos seus defeitos, seu organismo se reorganiza como um todo. A personalidade, como um todo, se equilibra, se compensa com os processos de desenvolvimento.

Portanto, há que se considerar que cada um se constrói a partir de suas histórias e relações e que as possibilidades de desenvolvimento têm muito mais a ver com essas questões subjetivas e individuais do que com as características relativas à deficiência intelectual, a partir do fato de que cada um se organiza singularmente e se habilita para superações a partir das barreiras com que se depara.

3 A ESCOLA COMO LUGAR DE INCLUSÃO EDUCACIONAL: MINIMIZAR BARREIRAS

O princípio da inclusão educacional orienta as ações dirigidas à superação das práticas de ensino que consideram as limitações dos alunos para explicar as dificuldades de aprendizagem. As barreiras com que o sujeito com deficiência intelectual se depara são decorrentes, também, de percepções equivocadas que resultam em procedimentos atitudinais e pedagógicos equivocados.

Essas atitudes advêm da concepção da deficiência como carência e ausência localizadas no indivíduo unicamente. A concepção inclusiva vem deslocar esse olhar de sobre as possíveis limitações e dificuldades de aprendizagem deste aluno para outras dimensões compatíveis com as demandas escolares, com os professores e demais profissionais da escola e seus processos de formação, com os recursos específicos e com a necessária reorganização da escola para a presença deste aluno junto aos demais. Sobre essa questão, Pletsch (2010, p. 187) afirma que a aprendizagem "não ocorre de maneira espontânea, mas sim a partir da interação e do desenvolvimento de práticas curriculares planejadas e sistematizadas de forma intencional".

A inclusão exige uma escola aberta à diversidade e implica em outros modos de atuação e renovação nas percepções dos professores sobre o ato de ensinar. Para Warnock (1979), as formações docentes deveriam discutir as questões necessárias para enfrentar as situações educativas que surgem das necessidades educacionais específicas dos alunos e as situações que são criadas em torno de sua presença nas escolas.

Anastasiou (2003, p. 13) aborda a questão do ensinar e do aprender como processos interdependentes, em que "ensinar contém, em si, duas dimensões: *uma de utilização intencional e uma de resultado*, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida" e o aprender configura-se como um processo que deveria ser ativo por parte dos educandos, mas que se

manifesta como um processo de recepção de informação. Apresenta, então, uma diferenciação entre aprender e apreender, em que o apreender é um permanente exercício de apropriação de informações, que exige ação constante e consciente na direção da construção do conhecimento, numa atuação conjunta com o professor. Essa abordagem coparticipativa e corresponsabilizada é que vai gerar novas formas de ensinar e novas formas de aprender, em que se busca a superação do velho modelo em que o professor fala e o educando ouve e memoriza (ou não).

A esse procedimento Anastasiou (2003) denominou *ensinagem*, de modo a:

> Indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto ação de ensinar quanto a de apreender, em processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na, e fora da sala de aula.

Assim, é possível pensar a respeito da inversão de questionamentos acerca das dificuldades relativas à construção do conhecimento acadêmico feitas no início deste texto: essas dificuldades seriam de aprendizagem ou de ensinagem? Estariam localizadas no aluno ou no professor? Ou seria pertinente pensar que são dificuldades que se complementam? A lógica impele a crer que é necessário pensar em estratégias que garantam respostas educativas adequadas a ambas as dificuldades, num enfoque que vise mais os aspectos positivos e presentes do que os aspectos negativos, de ausências.

Esse posicionamento admite as limitações e dificuldades do sujeito com deficiência intelectual como relativa a um ambiente educativo e que se manifestam na interação com o meio escolar, retirando o aspecto meramente intelectualista e considerando outros aspectos envolvidos na personalidade desse aluno.

Considerando que o intelecto se refere a uma diversidade de funções articuladas de forma complexa e não apenas a aspectos quantificáveis da inteligência é importante pensar que a pessoa com deficiência intelectual pode modificar suas estruturas na medida em que suas funções psicológicas são adequadamente ativadas (VIGOTSKI, 1997).

4 DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES NO ÂMBITO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A deficiência intelectual constitui um desafio para a escola e para a organização do atendimento especializado, por apresentar-se como questionadora dos conceitos de inteligência e de processos de aprendizagem estabelecidos.

Segundo Fierro (2004, p. 196), "a pessoa com deficiência tem dificuldades especiais em adquirir conhecimentos. Suas dificuldades parecem ter a ver com todos os processos cognitivos e os parâmetros de inteligência". E prossegue afirmando que "o principal déficit parece residir em sua dificuldade, inclusive de generalizar, transferir e aplicar estratégias já aprendidas em situações e problemas diferentes daqueles em que foram adquiridas" (FIERRO, 2004, p. 197).

Assim, como articular as necessárias transformações na escola, para que este aluno tenha seus direitos à escolarização atendidos? Quais estratégias pedagógicas são adequadas para garantia de construção de conhecimento? Quais abordagens deve ser implementadas?

A educação do aluno com deficiência intelectual deve ter os mesmos princípios e valores que os pensados para os demais sujeitos e da mesma forma, não pode determinar limites para suas construções. Deve antes considerar alguns aspectos relativos justamente a sua forma diferenciada, e não inferior, de construção de saberes, levando-os a ampliar suas capacidades para além de aprender determinados conteúdos acadêmicos, e ensinando a aumentar seu repertório de aprendizagens e capacidade de autonomia.

Isso significa apostar em todas as suas possibilidades. Significa considerar a inteligência um conjunto dinâmico de aptidões que pode ser desenvolvido a partir de intervenções adequadas que a educação escolar pode impulsionar. Talvez seja essa a maior dificuldade enfrentada pelos professores: a proposição de práticas adequadas a essas exigências, conforme aponta Pletsch (2010).

Quais seriam, então, as características de aprendizagem desse aluno? Quando se organiza o trabalho educativo, é primordial conhecer peculiaridades do caminho de desenvolvimento, que não deve ater-se ao domínio dos aspectos biológicos e das possíveis limitações advindas da deficiência, mas, ao contrário, diante de seu desenvolvimento, acrescentar objetivos, exigências sociais e conduzi-lo rumo a uma convivência social rica e produtiva.

A pessoa com deficiência intelectual apresenta déficit nas funções cognitivas, que se traduzem como a capacidade de processar informações e que resultam em dificuldades em adaptar-se a situações diferentes em curto espaço de tempo. Requerem apoio pedagógico especializado, organizado com estratégias e recursos diversificados, adequado aos objetivos educacionais propostos.

Ao compreender a necessidade de uma ação educativa fundamentada na percepção da capacidade e possibilidade de progresso do aluno, adotam-se posicionamentos na direção de um processo de ensino e aprendizagem repletos de desafios e de estímulos ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para atingir tais objetivos, as atividades devem propor a superação das limitações, ultrapassando a mera proposição de ajustar-se às suas insuficiências. Isso não significa negar a existência de dificuldades inerentes ao processo educacional ou à deficiência intelectual, ao contrário, significa percebê-las, mas não encará-las como determinantes e irreversíveis.

Conhecer a organização e as funções do cérebro, os mecanismos de linguagem, atenção, memória, metacognição, transferência, as relações entre cognição, motivação e *performance*, as dificuldades para aprendizagem e as adequações são fundamentais para a atuação do professor. Entretanto, há que se considerar que muitas outras questões estão envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem.

Sobre a aprendizagem, é possível afirmar que é a capacidade de adquirir habilidades, conhecimentos e atitudes adequadas para resolução de problemas e realização de tarefas cotidianas, que incluem o bem estar e convivência social. Vigotski (2006, p. 115) salienta que "[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem". Entretanto, se for mantido o pensamento de que esses alunos estão engessados em uma deficiência, que construções de conhecimentos lhes serão oportunizados?

A tarefa de aprender envolve diversas funções mentais que nos possibilitam construir novos comportamentos que tem por base o desejo da aprendizagem, pois só aprendemos o que nos interessa, nos seja útil à vida ou nos proporcione prazer. Isso significa dizer que a aprendizagem é um ato prazeroso.

E que prazeres a escola vem proporcionando? Quais seriam os elementos envolvidos nesse ato de aprender? De que forma esses elementos podem ser estimulados na escola, mais especificamente no AEE?

O AEE deve buscar desenvolver no aluno com deficiência intelectual a superação de limites, pela proposição de experiências que oportunizem sair de uma posição passiva diante da aprendizagem, para uma posição ativa na direção do conhecimento e dele fazer uso adequadamente. Para isso deve ser motivado a se envolver em situações de aprendizagem que tenham significado em sua vida e nas quais tenha estado envolvido participativamente. É importante que a intervenção possibilite a esse aluno a percepção de sua capacidade de elaboração mental, de exercício do pensamento e capacidade de uso da inteligência e de como elabora estratégias para resolução de problemas.

Isso quer dizer proporcionar atividades que favoreçam o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas, fundamentais para a formação de conceitos científicos que exigem o pensamento abstrato, como forma de superar a dificuldade de generalização, abstração e transferência. A ampliação da capacidade de abstrair conceitos é um dos objetivos do AEE que pode ser efetivado pelo uso de estratégias e recursos adequados para o desenvolvimento e alargamento da motivação, atenção, memória e demais mecanismos de aprendizagem.

É possível afirmar, com base nas ideias de Vigotski (1997), que a aprendizagem é um processo cognitivo permeado de afetividade e de motivação, portanto, para aprender há que se querê-lo e poder fazê-lo. Ou seja, envolve tanto os aspectos cognitivos quanto os motivacionais.

A motivação seria então um processo interno, que se estabelece a partir das relações que o indivíduo tem com o meio social. Se este é pouco exigente, a motivação não ocorre ou é insuficiente para a aprendizagem. Ela é ativada pelos esquemas mentais que já foram adquiridos e pela novidade instigadora. Daí a importância da contextualização da aprendizagem, pois dificilmente o aluno com deficiência intelectual mobilizará esforços no que não lhe é caro, relevante ou tenha significação afetiva.

O esforço de atenção, envolvido na aprendizagem, permite selecionar dentre vários estímulos o que seja mais relevante para determinada situação, também é mobilizado a partir da motivação e da importância que o sujeito atribui ao objeto de conhecimento. Por isso é necessário verificar em que situações o aluno se direciona para estar mais ou menos atento, para que os

objetivos definidos no AEE deem conta da manutenção e ampliação deste mecanismo, que também se relaciona com experiências que tenham significação para o sujeito, o que envolve a memória.

Para Sternberg (2000), "atenção é o fenômeno pelo qual processamos ativamente uma quantidade limitada de informações do enorme montante de informações disponíveis através de nossos sentidos, de memórias armazenadas e de outros processos cognitivos".

A memória é outro componente fundamental para a aprendizagem. Aprendemos a partir de experiências sensoriais, que passaram antes pela atenção. Isso requer que a memória seja ativada e que a situação de aprendizagem ofereça a repetição dos conteúdos pela utilização de diferentes estratégias e experiências que cresçam em grau de complexidade. É preciso lembrar que preservamos na memória o que é importante no dia a dia e tendemos a esquecer o que não tem mais significado ou aplicação para nossa vida.

De acordo com Sternberg (2000), memória refere-se à persistência do aprendizado de uma maneira que permita a retenção e a recuperação de informações referentes às experiências vivenciadas. Para que uma nova informação seja armazenada, esse autor destaca três estágios de procedimento: codificação, que se refere ao processamento de uma nova informação; armazenamento, que cria um registro permanente no encéfalo; e evocação, que usa os dados armazenados para a execução de tarefas.

Ainda segundo Sternberg (2000), a metacognição é o processo pelo qual é possível construir conhecimentos e habilidades com maior possibilidade de sucesso e de transferência, o que significa aquisição de autonomia para gerenciamento de tarefas de aprendizagem e motivação para tal.

Vigotski (1997), ao discutir a defectologia, impele à reflexão sobre as possibilidades de desenvolvimento humano, por considerar o indivíduo e sua interação com o meio e que, apesar de este desenvolvimento ser diferenciado, não retira do sujeito com deficiência intelectual a capacidade de estar em acordo e convivência com os demais e de construir, do mesmo modo, conhecimento.

Neste ponto retorno a pergunta inicial: é possível medir o conhecimento? De que forma então seria adequado proceder à avaliação desse aluno? A avaliação deve partir do reconhecimento dos avanços do aluno em comparação com ele mesmo, e servir-se de seleção e elaboração de estratégias adequadas.

Este tema tem sido investigado e provocado discussões, mormente quando se refere ao educando com deficiência intelectual (KASSAR, 2007; OLIVEIRA, 2011; PADILHA, 2006; PLETSCH, 2010; VALENTIM, 2011).

Como finalidade do AEE, os procedimentos de avaliação também deverão estar de acordo com os objetivos traçados para tal. Por caracterizar-se como fundamental para subsidiar processos de ensino e aprendizagem, além de poder apontar recursos indicados no processo educacional nas classes comuns, é importante que sejam elaborados instrumentos de avaliação adequados a cada caso. Assim a avaliação do AEE deve conhecer de que ponto esse aluno chega, em que ponto se encontra e que caminhos foram utilizados entre estes dois pontos, na construção do conhecimento.

Isso significa que o professor precisa considerar primordialmente o que esse aluno já sabe, quais conhecimentos prévios estão subjacentes a suas construções, por admitir que no AEE são construídas aprendizagens que dão base para as aprendizagens exigidas e enfatizadas nas classes comuns do ensino regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve por objetivo discutir os processos de construção de conhecimento das pessoas com deficiência intelectual e as possibilidades de desenvolvimento dos mecanismos de aprendizagem no AEE. Os autores que subsidiaram essa construção possibilitaram a compreensão de que a educação do aluno com deficiência intelectual exige outros procedimentos educacionais e outras formas de percepção acerca desse sujeito.

É possível afirmar que são necessárias amplas mudanças nas práticas pedagógicas para o sucesso da ação educativa, pois a inclusão exige uma escola aberta à diversidade e implica outros modos de atuação e renovação nas percepções dos professores sobre ensinar e aprender.

O que surge dessas questões é a necessidade de deslocamento da ênfase nas dificuldades dos alunos como sendo geradas na deficiência para a percepção de que na realidade, as dificuldades que apresentam não são diferentes das que os outros manifestam e que são reforçadas por processos pedagógicos inadequados.

É possível ressignificar a percepção sobre o aluno com deficiência intelectual a partir da construção de conhecimento sobre seus processos de apropriação de conhecimento. Se, por um

lado, é perceptível a dificuldade que a escola ainda enfrenta diante dessas questões, por outro lado, essa mesma escola, quando empenhada em perceber o desenvolvimento de modo processual e dinâmico, busca promover condições de superação de suas próprias dificuldades relativas ao ensino destes alunos.

A partir dessa nova percepção será possível a elaboração e organização de novas práticas pedagógicas e novos procedimentos de ensinagem e isso requer formação e empenho, pois "além do" "*o quê"* e o do *"como"*, pela ensinagem deve-se possibilitar *o pensar*, *situação onde cada aluno possa reelaborar as relações dos conteúdos*, através dos aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, numa ação conjunta do professor e dos alunos (ANASTASIOU, 2003, p. 4).

O AEE vem se mostrando como auxiliar na construção dos procedimentos de inclusão dos educandos com deficiência intelectual, no entanto, é necessário que também os profissionais que atuam nesse atendimento tenham a concepção acerca dos processos aqui discutidos e para tanto, pesquisas devem ser desenvolvidas de modo a identificar quais abordagens vêm sendo utilizadas e de que forma têm contribuído para a construção de conhecimento desses sujeitos e para a promoção do processo de ensino e aprendizagem nas classes comuns do ensino regular.

Espera-se que as inquietações suscitadas pelas questões iniciais deste texto tragam contribuições para as pesquisas educacionais e para a compreensão dos mecanismos de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTO. Disponível em:<http://www.aaidd.org/>. Acesso em: 03 Set.2016.

ANACHE, A. A.; MITJÁNS, A. M. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. In: **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, SP, p.253- 274, v. 11, n. 2, 2007.

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L.G.C. e ALVES, L.P. **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 8.ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003. p. 11-35.

FIERRO, A. Os alunos com deficiência mental. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação:** transtornos de desenvolvimento e necessidades especiais. 2.ed. Porto Alegre: ARTMED, 2004.p.192-214.

KASSAR, M.C.M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** Coleção Educação Contemporânea. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 49-68.

OLIVEIRA, A. A. S. Aprendizagem escolar e deficiência intelectual: a questão da avaliação curricular. In: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. **Educação Especial e inclusão escolar:** reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Rio de Janeiro: Edur, 2011. p.10-22.

PADILHA, A. M. L. Práticas pedagógicas e a inserção sócio-cultural do deficiente: a complexidade da proposta. In: MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 43-50.

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

QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

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

VIGOTSKI, L.S. **Obras completas**. Fundamentos de defectologia Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N., **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**.10. ed. São Paulo: Icone; 2006. p. 103-118.

WARNOCK REPORT. **Special Education Needs –** Report of the committee of inquiry into education of handicapped children and young people. HMSO - Londres, Inglaterra. 1979.