

**NOVA FAFIBE  
NOVA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE BOA  
ESPERANÇA**

**Kassia Costa Ricarte**

**IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR PARA O PROCESSO DE  
ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I – ANOS INICIAIS**

**BOA ESPERANÇA**

**2020**

**Kassia Costa Ricarte**

**IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR PARA O PROCESSO DE  
ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I – ANOS INICIAIS**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança – FAFIBE, como requisito à obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia. Área de concentração: Educação Inclusiva.

Orientadora: Ma Vaneide Damasceno Cunha Arantes

**BOA ESPERANÇA**

**2020**

## RESUMO

A presente pesquisa tem como temática a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental I – anos iniciais. Através deste estudo, é possível dizer que a inclusão contribui positivamente na construção da diversidade da criança, sendo ainda capaz de propiciar a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual de maneira significativa e, para todos no ambiente escolar. Diante desse pressuposto, busca-se verificar como incluir alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental I - anos iniciais. Tendo como objetivo elucidar a importância de incluir alunos com deficiência no ensino fundamental, demonstrando a história da inclusão no meio educacional. Ver como a escola deve trabalhar a prática pedagógica ao priorizar a competência intelectual, autonomia e o papel do meio social no processo interativo de produção das incapacidades. Observar a formação continuada dos professores da educação que representa uma das possibilidades de intervenção com qualidade. O trabalho está estruturado a partir do método hipotético dedutivo associado ao método auxiliar bibliográfico, pois através da problemática, busca-se por meio da leitura de livros e artigos confirmação ou não das hipóteses levantadas. Por fim, diante das informações levantadas nesse trabalho, conclui-se que a inclusão da criança portadora de déficit intelectual é importante para todos, fazendo com que esta conviva em sociedade desde pequeno. Que seja autônoma e social, desenvolvendo assim o processo de ensino e aprendizagem com ajuda da educação colaborativa de todos a sua volta.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Educação Inclusiva. Desenvolvimento.

## **ABSTRACT**

This paper has as its theme the inclusion of students with intellectual disabilities in elementary school I - early years. Through this study, it is possible to say that inclusion contributes positively to the construction of the child's diversity, being also able to provide the learning of students with intellectual disabilities in a significant way and for everyone in the school environment. Given this assumption, we seek to verify how to include students with intellectual disabilities in elementary school 1 - early years. Aiming to elucidate the importance of including students with disabilities in elementary school, showing the history of inclusion in the educational environment. And to see how the school should work with pedagogical practice prioritizing intellectual competence, autonomy and the role of the social environment in the interactive process of producing disabilities. Observe the continuing education of teachers of education, which represents one of the possibilities of quality intervention. The paper is structured from the hypothetical deductive method associated with the bibliographic auxiliary method, because through the problematic, it is sought through the reading of books and articles confirmation or not of the hypotheses raised. Finally, given the information contained in this work, it is of great relevance to highlight that the inclusion of intellectual disabilities is important for everyone, making the child live in society from an early age. May it be autonomous and social, thus developing the teaching and learning process with the help of collaborative education for everyone around it.

Keywords: Intellectual Disability. Inclusive education. Development.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1 BREVE COMENTÁRIO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	8
2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SUAS CAUSAS .....	15
2.1 Grau da deficiência intelectual .....	16
3 O ENSINO COLABORATIVO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DENTRO DA ESCOLA.....	22
3.1. As teorias de Jean Piaget e Vygotsky no envolvimento como DI dentro de sala. ....	25
4 O PROFESSOR FRENTE À INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR DE CRIANÇAS COM DI.....	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	37
REFERÊNCIAS .....	39

## INTRODUÇÃO

A inclusão está presente em toda fase da construção do ser humano e é essencial para o desenvolvimento. Esta importância é percebida no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no ensino fundamental dos anos iniciais, como caminho para a construção da aprendizagem para a criança com deficiência intelectual. (FERNANDES, 2007).

Com o desejo de unir dois assuntos, nasce uma temática de trabalho que propõe contribuir no desenvolvimento de práticas inclusivas e ensino-aprendizagem vigentes.

Frente a isso, a pesquisa se propõe na inclusão de alunos com deficiência intelectual do ensino regular e o processo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental I - anos iniciais e delimita-se em compreender como a inclusão de alunos com D.I (Deficiência Intelectual) pode contribuir com eficácia para o processo de ensino e aprendizagem.

A escola inclusiva é aquela que abre espaço para todas as crianças e se adequa às necessidades do aluno na inclusão. (FERNANDES, 2007). Visto que a criança tem direito à educação no ensino regular, a problemática arguida trata-se de como incluir alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental I – anos iniciais.

A realização desta pesquisa constitui na hipótese de que a inclusão é necessária, e é fundamental. Espera-se que o professor utilize metodologias ativas e práticas pedagógicas que despertem o raciocínio lógico e desenvolvimento da criança. A equipe pedagógica deve conhecer a inclusão, para melhor atender esses alunos no ensino regular. A interação entre escola e comunidade deverá acontecer de maneira heterogênea e, assim fazer com que o aluno sinta-se acolhido; não excluído.

Nesse sentido, os objetivos dessa pesquisa constituem-se em elucidar a importância de incluir alunos com deficiência no ensino fundamental. Demonstrar a história da inclusão no meio educacional, assim, analisar como a escola trabalha a prática pedagógica, priorizando a competência intelectual, autonomia e o papel do meio social no processo interativo de produção das incapacidades. Objetiva-se também verificar de que maneira a formação

continuada dos professores da educação representa uma das possibilidades de intervenção.

Além da compreensão sobre a importância da inclusão no ensino regular, a relevância em realizar esta pesquisa dá-se por influência de estágio realizado durante o curso na área do ensino fundamental. A partir dessa vivência e pelo amplo campo de conteúdo que norteiam a importância da inclusão para alunos com DI, surge o desejo de investigar qual a contribuição desta inclusão no desenvolvimento e aprendizagem da criança no ensino fundamental do ensino regular.

Essa pesquisa busca teorias que possam nortear a inclusão de um aluno com deficiência intelectual, diante da escola regular, visto que as práticas ativas, a formação do professor e o apoio da família são importantes. Utiliza como metodologia o método hipotético dedutivo.

Através da problemática levantada, buscam-se respostas que confirmem ou não as hipóteses sobre a mesma, aplica-se o método auxiliar bibliográfico possuindo embasamento teórico em artigos, livros, dentre outros. Toma-se como principais referências Fernandes, Piaget, Montoan, José Pacheco, Sanchez, Mirian Pan.

Portanto, confirmam-se as hipóteses levantadas e se conclui a importância da inclusão no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no ensino fundamental dos anos iniciais como caminho para a construção da aprendizagem para a criança com deficiência intelectual. Os professores são grandes pilares para que esta inclusão aconteça de forma completa no meio educacional. E a família deve sempre dar apoio para que este processo seja de qualidade.

## 1 BREVE COMENTÁRIO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No passado, a pessoa que tinha deficiência era tratada de forma diferente do que é visto hoje. Segundo Aranha, “os termos, deficiência, deficiente, portador de deficiência e portador de necessidades especiais surgiram bem recentemente, já no século XX”. (ARANHA, 2005, p. 6).

Na Idade Antiga, a Bíblia menciona “o diferente” ao cego, ao manco e ao leproso, como sendo pedintes ou rejeitados, vistos através do medo que “a doença” representava; também, amaldiçoados pelos deuses. Quanto às pessoas com “retardos mentais”, serviam-se, de acordo com a literatura antiga, de bobo ou palhaço para a diversão dos senhores e de seus hóspedes<sup>1</sup>. (ARANHA 2005, *apud*, RODRIGUES; LIMA 2017).

Durante o Império Romano do Ocidente, século V, apenas o mais rico tinha poder na sociedade. Esse poder era tão grande que havia até padrão de beleza, pois era grande a valorização do perfeito. Assim, as pessoas que ficassem ‘fora’ desse padrão eram marginalizadas pela sociedade e suas vidas não tinham utilidade. (FERNANDES, 2007).

Por conseguinte, as pessoas que nasciam com deficiência eram abandonadas pelas famílias e pela sociedade, ou viviam isolados dentro de casa, pois não tinham valor. (FERNANDES, 2007).

Com a chegada da Idade Média, o extermínio dessa criança começa a ser questionado pela igreja católica, que se dá pelo advento do Cristianismo. Então, com a mudança no poder político e econômico da sociedade, o clero passa a ter mais influência econômica e começa a ser uma grande referência na definição de valores pela luta da vida. (FERNANDES, 2007).

Por outro lado, acreditavam que as pessoas com deficiência eram pessoas que Deus castigou pelos pecados cometidos. Para acontecer a salvação eles precisavam se submeter à perseguição e sacrifício. Com o passar do tempo, as coisas foram mudando aos poucos e, com isso surgiram

---

<sup>1</sup> ARANHA, Maria Salet Fábio. *apud*. RODRIGUES, Ana Paula Neves; LIMA, Cláudia Araújo de. **A História da Pessoa com Deficiência e da Educação Especial em Tempos de Inclusão**. Interritórios: Revista de Educação. Universidade Federal de Pernambuco: Caruaru. Vol. 3, n.5 – 2017, p.23. grifos da autora.



as primeiras iniciativas de proteção: os asilos e abrigos, que funcionavam através de doações de dinheiro e prestação assistencial aos deficientes. (FERNANDES, 2007).

De acordo com Aranha (ARANHA 2005, *apud*, RODRIGUES; LIMA 2017), as pessoas doentes, defeituosas e/ ou mentalmente afetadas não podiam ser exterminadas, porém, dependiam da caridade humana. Assim como ocorria na Antiguidade, a pessoa “diferente” servia como fonte de diversão e material de exposição<sup>2</sup>.

Neste período acontece a segregação de alunos com deficiência nas instituições e, conseqüentemente, eram afastados da sociedade. Assim, a igreja passa a dividir com a medicina os tratamentos das pessoas rejeitadas, em busca de diminuir o preconceito e descaso que eles sofriam. De acordo com Brasil,

Na tentativa de eliminar os preconceitos e de integrar os alunos deficientes nas escolas comuns do ensino regular, surgiu o movimento de integração escolar. Esse movimento caracterizou-se, de início, pela utilização das classes especiais (integração parcial) na “preparação” do aluno para a “integração total” na classe comum. Ocorria, com frequência, o encaminhamento indevido de alunos para as classes especiais e, conseqüentemente, a rotulação a que eram submetidos. (BRASIL, 2004, p. 323, grifos do autor).

Todavia, com a revolução da burguesia, o cenário novamente passa por mudanças e a igreja então perde seu poder. Surgindo o capitalismo, segundo Aranha (1995, p. 70),

Na Revolução Industrial, o modelo de proteção capitalista passou a valorizar o potencial produtivo do público. Houve então a necessidade de estruturação de sistemas nacionais de ensino e escolarização para a população potencialmente produtiva da época, o que chamou de “momento da educação”.

---

<sup>2</sup> ARANHA, Maria Salet Fábio. *apud*. RODRIGUES, Ana Paula Neves; LIMA, Cláudia Araújo de. **A História da Pessoa com Deficiência e da Educação Especial em Tempos de Inclusão**. Interritórios: Revista de Educação. Universidade Federal de Pernambuco: Caruaru. Vol. 3, n.5 – 2017, p.23. grifos da autora.

Nesse período a ciência da natureza, começa a ganhar força da sociedade, assim eles percebem que a deficiência vem do natural e não do espiritual como todos achavam, sendo sua causa a herança genética.

Segundo Aranha (2005), foi com o avanço da medicina que começa a ser favorecida uma leitura organicista da deficiência, ou seja, não é mais tão privilegiada a visão da deficiência como problema teológico e/ou moral, mas como um problema médico, favorecendo assim uma visão científica da questão.

No século XVI, poucas foram as mudanças acontecidas. Já nos séculos XVIII e XIX, existiam centenas de instituições na Europa que eram assistenciais e filantrópicas. (FERNANDES, 2007).

No Brasil, as duas primeiras instituições assistenciais e filantrópicas surgiram durante o Império de D. Pedro II, no Rio de Janeiro. Sendo elas o Instituto Benjamin Constant - IBC e o Instituto dos surdos, que hoje é conhecido como Instituto Nacional da Educação dos Surdos –INES. (FERNANDES, 2005)

Em 1800, o médico francês Jean Itard tentou educar um menino selvagem encontrado em uma floresta. Ele apresentava deficiência intelectual profunda. Baseando-se em procedimentos médicos e pedagógicos que potencializavam o cognitivo do garoto, foi oportunizando o desenvolvimento da capacidade humana. (FERNANDES, 2007). O médico não obteve o êxito esperado, como ressalva em suas anotações nos estudos de Gonçalves e Peixoto

Se me fosse dado resolver este problema de metafísica: determinar qual seria o grau de inteligência e a natureza das ideias dum adolescente que, privado desde a sua infância de qualquer educação, tivesse vivido completamente separado dos indivíduos da sua espécie, enganar-me-ia grosseiramente, ou a solução do problema reduzir-se-ia a estipular que esse indivíduo tem uma inteligência relativa ao pequeno número das suas necessidades e despojada, por abstração, de todas as ideias simples e complexas que recebemos pela educação e que se combinam no nosso espírito de tantas maneiras, apenas pelo meio do conhecimento dos sinais. Pois bem, o quadro moral deste adolescente seria correspondente ao do Selvagem de Aveyron e a solução do problema daria a medida e a causa do seu estado intelectual. (GONÇALVES; PEIXOTO, 2001, p. 73, grifos do autor).

Um trabalho que merece destaque é do médico, também francês, Phelippe Pinel (1826), pois ele fez um estudo sobre a mente humana e permitiu um melhor conhecimento das doenças mentais.

Entretanto, apenas no século XX, realmente acontece a mudança da concepção de atendimento às pessoas com deficiência. Um fator de destaque foi o avanço da ciência ao fazer uma análise mais abrangente sobre a deficiência. Neste mesmo período é fundado o Instituto Pestalozzi-1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. E em 1958, fundou-se a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE. (FERNANDES, 2007).

O conceito para deficiência mental e o atendimento prestado sofreram duras mudanças, por causa dos movimentos sociais desencadeados no fim da década de 1940 e início de 1950 após a segunda guerra mundial. (FERNANDES, 2007).

Com a Revolução Francesa, em 1789, começa a busca pelo reconhecimento dos valores através dos enunciados da Organização das Nações Unidas, ONU, decretando em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ressaltado em seu Artigo 1, que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, p.4)

Este artigo coloca os seres humanos livres e iguais, com direitos, deveres e respeito para com o diferente. De acordo com a Declaração de Salamanca.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (Declaração Salamanca,1994, p.17-18)

A declaração da ONU cria uma força maior para lutar pela inclusão das pessoas com deficiência e pelos seus direitos. Sánchez, ressalta que

Conceitua-se a Inclusão Social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parcerias, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (Sasaki,1997, p.3).

Em 1960, a Dinamarca deu início a um movimento chamado Pais e amigos de pessoas com deficiência, o qual ganhou força no mundo para reivindicar o direito de acesso à educação ofertado em escolas regulares com as demais crianças e jovens. Chegando ao Brasil na década 1980, entendido pelo nome de integração.(Fernades,2007)

Logo se cria uma discussão para o termo integração e inclusão e sua repercussão no processo educacional das pessoas com necessidades educacionais e especiais. Nem sempre, integração é a mesma coisa que inclusão escolar. (Fernades,2007)

Assim, Sasaki (ressalta o “[...] respeito dos princípios de normalização e integração [que] foram importantes elementos na aquisição de conhecimentos e experiências de integração”. (SASSAKI, 1997, p.28)

De acordo com Fernandes (2011), seria a integração em que o processo de indivíduos com Necessidades Educativas Específicas – NEE sejam inseridos no contexto escolar regular e estimulados a participarem deste.

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados... No contexto dessas linhas de ação o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldade de aprendizagem. Muitas

crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e tem, portanto, necessidades educacionais especiais em algum momento de sua escolarização. A escola tem que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças. Inclusive as que têm deficiências graves (CARVALHO, 2000, p. 56-57).

Começa então, um novo olhar de professores capacitados para atender a este público. De acordo com a declaração de Salamanca

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel - chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adoptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 28).

Em 1996, cria-se a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB. Nela, as leis referentes à educação brasileira asseguram ao aluno da educação especial e inclusiva, no seu artigo 58 e 59.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

A inclusão de pessoas com deficiência vem passando por mudanças importantes. No entanto, apenas nas últimas duas décadas conseguiram retratar uma nova configuração no que diz respeito ao acesso e permanência do deficiente.

Em 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual apresenta como objetivo central,

[...] 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 de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14).

E mais recente, criou-se a Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, destinada à inclusão das pessoas com deficiência para assegurar e promover condições de igualdade ao exercício do direito e da liberdade às pessoas com deficiência e, assim, visando sua inclusão social e cidadania.

Percebe-se, então, que a história da inclusão vem mudando lentamente, mas que já se notam grandes avanços. Acredita-se que a tendência atual é só melhorar, através da consciência humana e da responsabilidade social em acreditar num futuro melhor e com igualdade para todos. Carvalho (2007, p. 06) destaca que,

Entre o dito e o não dito, a conclusão é óbvia: a formação de professores será sempre importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino. E pensar a qualidade da educação no contexto da formação de professores significa colocar-se a disposição da construção de um projeto de educação cidadã que propicia condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar sua existência.

Observa-se, portanto, que o paradigma da inclusão social está a serviço de uma nova etapa neste longo percurso da história da deficiência. Propicia, acima de tudo, a melhora na qualidade de vida da pessoa com deficiência.

## 2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SUAS CAUSAS

O impasse que encontramos ao relatar sobre a D.I. (Deficiência Intelectual) é a maneira correta de se falar. A D.I já fora nomeada de diversas formas; como retardo mental, excepcional, retardado, deficiente entre outros. Porém, atualmente, é classificada como D.M (Deficiência Mental) e D.I (Deficiência Intelectual), através do documento Declaração de Salamanca, American association of mental retardation (AAMR).

Nota-se que hoje o termo mais adequado seja pessoa com deficiência para qualquer deficiência. Para deficiência cognitiva o termo usado é pessoa com deficiência intelectual.

O que podemos concluir desse panorama é que todos os termos tornam-se problemáticos à medida que são lançados na arena de vozes sociais, na linguagem cotidiana, inscrevendo-se no verdadeiro sentido atribuído à anormalidade nas práticas sociais discursivas. (PAN, 2008, p.27)

A causa do DI é muito variada e complexa. Uma das coisas que causam a deficiência intelectual é a genética. Ela é a mais comum, depois vêm as complicações perinatais, má-formação fetal, problemas durante a gestação, desnutrição severa, uso de drogas e bebidas alcoólicas. Assim, acarretam problemas graves e leves para o desenvolvimento intelectual.

A deficiência intelectual não é uma doença. Ela não pode ser contraída a partir do contato com outras pessoas, pois é algo que nasce com a pessoa. Segundo a American Association of Mental Retardation (A.A.M.R., 1992)

A deficiência mental define-se como funcionamento intelectual geral significativamente inferior à média, que interfere nas atividades adaptativas e cognitivas.

Segundo a A.A.M.R (Associação Americana de deficiência mental) é DSM-IV (manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais), pode-se definir deficiência mental como o estado de redução notável. A DI deve ocorrer antes dos 18 anos, caracterizando assim, transtorno do desenvolvimento e não uma alteração cognitiva como é a demência.

Para Luckasson e Cols., 2002, p.8 “Deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade”.

## 2.1 Grau da deficiência intelectual

As classificações por nível de QI expressam uma visão psicométrica da deficiência e apontam prognósticos desanimadores. O foco do problema é colocado no sujeito, no seu desempenho, consolidando o atraso cognitivo como característica individual, contribuindo para uma baixa expectativa dos professores em relação a esse aluno. (CARNEIRO, 2008, p. 20)

O grau da deficiência intelectual é medido através do QI (quociente da inteligência). Esses graus são capazes de identificar e medir os números que expressam a capacidade intelectual de cada pessoa, para se ter base na idade metal e cronológica de cada pessoa.

A deficiência intelectual tem alguns níveis de acordo com A.A.M.R:

Limite: estes indivíduos revelam apenas um ligeiro atraso de aprendizagem ou algumas dificuldades concretas, apresentam um QI entre 68 e 85.

Ligeiro: apresenta um mínimo de atraso nas áreas perceptivas-motoras podendo desenvolver aprendizagens sociais ou de comunicação e tem capacidade de adaptação e integração no mundo laboral. O seu QI entre 52 e 67.

Moderado: pode adquirir habilidade e autonomia pessoal e social. Aprende a comunicação verbal, porém, apresenta dificuldade na expressão oral e na compreensão do convívio social. A criança que tem D.I moderado também pode apresentar um desenvolvimento motor melhor, possibilitando assim de adquirir um conhecimento pré-tecnológico básico, mas dificilmente irá dominar técnicas de leituras, escrita e cálculo. O seu QI varia entre 36 e 51.



Severo: O seu nível de autonomia pessoal e social é muito abaixo, quase sempre precisa de ajuda. Eles têm problemas psicomotores significativos, podendo apresentar alguma falha na comunicação e, a linguagem verbal é lenta. A aprendizagem pré-tecnológica é simples. O seu QI varia entre 20 e 35.

Profundo: apresenta grande dificuldade no sensório-motor e de comunicação com o seu meio. Dependendo sempre de alguém, pois tem dificuldade física e intelectual. Eles respondem aos treinos simples de autoajuda. O seu QI é inferior a 20.

A AIDD, 2002, apresenta as cinco dimensões para o diagnóstico de D.I. A primeira dimensão: habilidades intelectuais; ela passa a construir apenas indicador de deficiência intelectual, mas não é suficiente. A segunda dimensão apresenta comportamento adaptativo; tem relação com os aspectos acadêmicos. Com competência social, tornando um autônomo. A terceira dimensão ressalta a importância na vida comunitária. A quarta dimensão é a saúde que vem mediante um diagnóstico de deficiência intelectual contemplando os elementos físico e mental. A última dimensão é referente ao contato da criança em seu desenvolvimento, levando em conta seu contexto cultural, educacional, trabalhista, de lazer e suas condições contextuais. (Pan, 2008)

Acredita-se que, para que seja considerada deficiência intelectual, é preciso ter o QI abaixo do normal e considerar cinco hipóteses para que se consiga definir melhor o seu grau. A AMMR, 2006, p.25 considera cinco hipóteses.

Quanto à proposição do Sistema 2002, para a aplicação da definição de deficiência mental, devem ser consideradas cinco hipóteses: 1. As limitações no funcionamento atual devem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes da comunidade característicos das pessoas da mesma faixa etária e da mesma cultura do indivíduo; 2. A avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística e também as diferenças na comunicação, nos fatores sensoriais, motores e comportamentais; 3. Em cada indivíduo, as limitações frequentemente coexistem com as potencialidades; 4. Um propósito importante ao descrever as limitações é o de desenvolver um perfil de apoios necessários; 5. Com apoios personalizados apropriados durante um determinado período de tempo, o funcionamento cotidiano da pessoa com retardo mental em geral melhora. (AMMR, 2006, p. 25)

Crianças e adolescentes com deficiência intelectual têm muita dificuldade na fala, percepção, cognição, concentração e memória, emoção, movimentos e comportamentos. Sabe-se que todas as percepções citadas são de suma importância para a vida das crianças e dos adultos. Segundo Haywood; Getchell (2004, p. 18), “o desenvolvimento é um processo contínuo de mudanças da capacidade funcional, está relacionado à idade e é uma mudança sequencial”. “O desenvolvimento é um processo contínuo de mudanças da capacidade funcional, está relacionado à idade e é uma mudança sequencial”.

**Fala:** as crianças de DI apresentam, geralmente, um atraso na linguagem e dificuldade para poderem se expressar. Entretanto tudo isso depende muito do grau.

**Percepção:** crianças com DI são mais lentas em reagir e receber estímulo do ambiente, não percebem pequenas diferenças nas formas ou tamanhos.

**Cognição:** é a capacidade ou processo de aquisição do conhecimento seja de calcular, pensar, falar, memorizar, relacionar o pensamento abstrato, que muitas vezes é prejudicado no D.I, mas tudo depende do grau de QI.

**Concentração e memória:** a capacidade de concentração é baixa em todos os graus. A memória é fraca, deixando-os lentos ao lembrar de algo.

**Emoções:** as emoções são muitas vezes inseguras, podendo melhorar de acordo com a idade.

**Movimento e comportamento:** as crianças com DI possuem uma falha na coordenação. Algumas têm um comportamento agressivo e violento, podendo ser observado no DI grave.

Segundo a A.A.M.R. a classificação baseia-se na intensidade dos apoios necessários e considera quatro categorias;

- generalizado: Quando o deficiente necessita de apoio permanente e intenso em diferentes áreas de atividade, exigindo assim, muito pessoal de apoio;
- extenso: Quando o apoio tem de ser regular e diário, em pelo menos uma área de atividade (vida familiar, social, profissional);

- limitado: Quando o deficiente necessita de apoio intensivo de duração contínua, mas por tempo limitado, como é exemplo o apoio prestado durante o período escolar; Psicologia.pt ISSN 1646-6977 Documento publicado em 20.08.2017 Jeane Lustosa Ribeiro, Priscila de Lima Silva 10 facebook.com/psicologia.pt

- intermitente: O apoio efetua-se apenas quando necessário, destinando-se a fazer em face de problemas pontuais, como por exemplo, durante uma fase aguda da doença. (A.A.M.R, 2006)

Apesar de não haver cura da D. M. (deficiência mental), as limitações desse indivíduo passam a não ser definitivas e imutáveis à medida em que houver os apoios necessários a cada caso. (SHALOCK, 1999 apud EVANGELISTA, 2002, p.32)

A deficiência intelectual nem sempre vem sozinha em um diagnóstico, muitas vezes, aparece em outras síndromes. Como na síndrome de Down, também conhecida como cromossomo 21, que afeta o desenvolvimento do corpo e do cérebro. A deficiência intelectual com a síndrome de Down é geralmente classificada como leve.

Outra síndrome que poderá se desenvolver a deficiência intelectual é a síndrome do X-Frágil, conhecida como SXF. Sua causa é hereditária o D.I muitas vezes é frequente no sexo masculino, as características detectadas pelo exame físico revelam orelha proeminentes e face alongada, macrocefalia relativa, articulações com pés chatos. Geralmente sua deficiência intelectual varia entre o leve e o grave, mas há tratamentos para melhorar a ansiedade e os transtornos de humor. Para a deficiência intelectual é recomendado terapias.

A síndrome do álcool fetal é a causa mais fácil de se desenvolver o D.I. Representa um conjunto de anormalidades físicas, comportamentais e cognitivos observado em indivíduos expostos ao álcool. Síndrome caracterizada por retardo do crescimento, retardo mental severo, baixo, broquicefalia. Ela também é acompanhada por D.I.

A TEA mais conhecido como transtorno do espectro autismo é uma condição geral para um grupo de desordens complexas do desenvolvimento. Esses distúrbios se caracterizam pela dificuldade na comunicação social e comportamentos repetidos. A TEA pode vir associada à deficiência intelectual entre outros transtornos que venham desenvolver.

O apoio da família é de grande importância para auxiliar o desenvolvimento da criança, uma vez que os seres humanos precisam de um ambiente organizado para crescer, e é nesse ambiente que se encontram os primeiros laços sociais e onde são adquiridos valores e crenças (MARCELLI, 2009).

Conforme MITTLER, 2003, p.210

São os pais os primeiros, os principais e mais duradouros educadores de seus filhos. Quando os pais e profissionais trabalham juntos durante a infância, os resultados têm um impacto positivo no desenvolvimento da criança e na sua aprendizagem. Então, cada etapa do desenvolvimento deve buscar uma parceria efetiva com os pais.

É muito importante que a família deixe e ensine sempre esta criança a vencer suas delimitações para que assim ele consiga frequentar uma escola. Assim, poderá se formar como uma criança normal da sua idade. Claro que seu desenvolvimento será um pouco lento, porém, isso não quer dizer que ela não possa desenvolver em seu dia a dia. Será, então, possível vencer suas limitações, medos, frustrações, faz-se preciso que eles se sintam confiantes.

De acordo com (MANTOAN, 1989, p.161)

Ao considerar o deficiente mental a partir do que ele é capaz de ser, de fazer, de enfrentar, de assumir como pessoa, revelam-se a todos nós e a ele próprio possibilidades que se escondiam, que não lhe eram creditadas, por falta de oportunidades de emergirem espontaneamente. Os pais, professores, especialistas e a sociedade em geral terão clarificados os quadros de deficiência mental, na medida em que derem um crédito de confiança para competência e o desempenho dos deficientes, no dia-a-dia da casa, nos estudos, no esporte, no lazer, nas atividades culturais e religiosas. É preciso, a 37 um só tempo, reconhecer a especialidade e a generalidade de cada aluno e, nesse sentido, a educação tem muito ainda a realizar. Ocorre que os professores, ao trabalharem com alunos deficientes, prendem-se unicamente ao que é próprio de sua condição; aqueles que se dedicam ao ensino de alunos normais ficam restritos ao que é característico da maioria, sem levar em conta que cada aluno é um indivíduo, com suas particularidades de desenvolvimento.

As crianças com D.I necessitam de que acreditem nelas e no seu desenvolvimento, por mais lento que seja. Assim, escola e a família são dois pilares para esta criança que tem alguma deficiência. Pois buscam atingir o mesmo objetivo, ideias para que possam vir a superar dificuldades do dia a dia. (REIS, 2007, p. 6).

Então, percebe-se que a participação dos pais na vida da criança, seja ela deficiente ou não, é muito importante para que eles acompanhem o que se está aprendendo e assim apoiem e incentivem o crescimento sempre.

### **3 O ENSINO COLABORATIVO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL DENTRO DA ESCOLA**

O ensino colaborativo ou também chamado de coensino segundo Mendes (2006), é uma prestação de serviço para a educação especial, no qual o professor de apoio e de classe trabalham em parceria, dividindo as responsabilidades.

Para tanto, o ensino colaborativo e um apoio pedagógico visam o desenvolvimento bem como a aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais. E as inter-relações entre educandos especiais e o professor de classe, buscando articular a metodologia de ensino de forma dinâmica, é alternativa. Busca desenvolver a coletividade de uma turma de forma heterogênea.

O professor de AEE - Atendimento educacional especializado ofertado no ensino regular para criança que apresenta necessidades especiais, recebia o apoio de uma professora a qual ficava responsável por cuidar e ensinar àquele sujeito, mas agora, com o ensino colaborativo, isso mudou. Para Fontes (2009, p. 76), é importante que a função do professor fique clara e bem definida.

Se a função do professor da sala de recursos fica restrita a um atendimento pedagógico, fora da sala de aula, duas vezes por semana, ao aluno com necessidades educacionais especiais, a função do professor de apoio é dar suporte diário a este aluno, dividindo o espaço da sala de aula com o professor regente.

O ensino colaborativo veio para juntar dois profissionais para trabalharem juntos - o professor de classe e o de apoio. Pois percebe-se que os dois profissionais trabalhavam de maneiras diferentes dentro da mesma sala, com aquele sujeito que faz uso do AEE. E com a prática de ensino colaborativo, eles passam a trabalhar de forma indissociável. Ainda de acordo com Fontes (2009), o ensino colaborativo precisa ser entendido como uma

nova alternativa de educação, no qual toda equipe escolar sente-se responsável pelo processo de inclusão escolar.

Nesta perspectiva, vemos que o sujeito da educação especial tem direito a permanecer na escola regular, participando das atividades da sala. Assim, o ensino colaborativo foi contemplado na legislação educativa brasileira. De acordo com FANTACINI (2013, p. 88)

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), em seu art. 8º, inciso IV, indicam que entre os serviços de apoio pedagógico especializado realizado nas classes comuns está “[...] a atuação colaborativa de professores especializados em Educação Especial”. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) em nível superior, apontam em seu art. 2º, inciso VII: “[...] o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe” como aspectos a serem observados na formação docente.

Já com a chegada da educação colaborativa, este professor passa a dar apoio para a classe e não mais para determinado aluno com deficiência. Diante desta nova proposta, os dois devem trabalhar de forma conjunta na realização do planejamento e sempre refletindo o contexto da turma e completando a inclusão.

A respeito da necessidade de capacitação profissional, Vilaronga e Mendes (2014) ressaltam que, diante da inclusão é preciso ter profissionais especializados nesta área, para ajudar o professor de classe na sua realidade escolar.

Com ênfase na ideia acima, a prática de coensino é um apoio ao processo de inclusão. Desta forma, um dos principais objetivos para tal abordagem, é o apoio da parte administrativa da escola, empatia na parceria entre os professores, compromisso na organização, planejamento flexível e comunicação na elaboração do conteúdo a ser trabalhado.

A partir disso entende-se que nenhum item é contemplado. No processo de inclusão, enquanto ela não for entendida em sua amplitude, o coensino encontrará dificuldades. Pois, até hoje encontramos professores com resistência em trabalhar com criança de educação especial. Garcia (1999, p.24), ao conceber a fabricação do outro como problema ressalta

[...] esculpimos o outro traço por traço, num processo social e cotidiano: sobre a base da loucura, construímos dia a dia o louco; sobre a diferença de cor, fabricamos o negro; sobre a diferença de sexos, fazemos da mulher a costela complementar do homem; sobre a diferença de origem geográfica, convertimos o forasteiro- esse que, não tendo podido falar durante séculos na festa popular, [...] e assim de cada um dele fizemos um estranho.

O coensino abre caminho para nova possibilidade, em relação à inclusão, neste sentido, os profissionais da educação especial não são contra a inclusão. Eles apenas querem refletir o contexto escolar e as práticas educacionais sem fechar os olhos, porque problemas existem. É sempre importante possibilitar a socialização do sujeito com deficiência e garantir sua aprendizagem. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), ressaltam que a força da colaboração situa-se na capacidade de unir as habilidades particulares dos educadores, para impulsionar sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais.

A troca de experiências que a educação colaborativa vem proporcionando, é algo muito importante, uma vez que uma tem conhecimento dentro de sala e a outra, uma especialização na área da educação especial. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.123) afirmam que:

É preciso, portanto, melhorar a qualidade de ensino comum para então se poder avaliar o quanto essa escolarização qualificada na classe regular pode fazer pela educação de crianças do público- alvo da educação especial, e a partir daí definir as necessidades de complementação, suplementação ou até mesmo substituição, nos casos em que as classes comuns não produzam evidências de benefícios sociais e acadêmicos para esses alunos.

Portanto, é possível perceber que os professores devem estar sempre em busca de novos caminhos e conhecimentos inovadores para aprimorarem sua metodologia de trabalho, sempre vendo e proporcionando ao aluno uma qualidade de ensino. Seguindo com esta proposta de formação continuada, Libâneo (2004, p. 227) afirma que



[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

É importante conhecer os aspectos inerentes da vida do aluno, que são significativos, pois são eles que contribuirão para a vida escolar, ao avaliar e definir objetivos e estratégias que devem partir do conhecimento. Sobre o rendimento do aluno com deficiência intelectual.

Fantacini (2013, p. 101) discorre:

Sabe-se que assumir uma postura reflexiva e autêntica em relação ao trabalho docente é um aspecto que nos leva a “relativizar” as considerações feitas pelas professoras na análise desta categoria, uma atitude complexa no contexto escolar. Diante disso, seria interessante a implementação de uma cultura escolar de registro mais sistemático, de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento/desempenho, a fim de superar os limites das avaliações existentes, uma vez que a percepção do professor não pode ser a única fonte sobre o desempenho.

Vemos que o ensino colaborativo é uma nova ferramenta para a inclusão, que para isso faz necessário ter professores que não tenham medo de acreditar na inclusão. E que saibam trabalhar de forma coletiva com os envolvidos. Dessa forma, é possível ver como as crianças se desenvolvem dentro do ensino colaborativo; percebe-se assim a evolução do aluno com deficiência intelectual

### 3.1 As teorias de Jean Piaget e Vygotsky no envolvimento como DI dentro de sala.

Jean Piaget fez um direcionamento prioritário do desenvolvimento, em que ressalta que o ser humano passa por fases ou estágios durante a vida; sendo eles: sensório motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais. O tempo de início e término de cada um desses estágios depende da

característica biológica de cada indivíduo e dos fatores educacionais e sociais. Os estágios necessitam de estimulação ambiental para que ocorram, ou seja, da interação sujeito-meio. Assim, a interação com o ambiente estimula os aparecimentos das estruturas mentais.

Piaget (1978, p. 131) divide esse desenvolvimento em estágios ou períodos que obedecem basicamente três critérios

1- A ordem de sucessão é constante, embora as idades médias que as caracterizam possam variar de um indivíduo para outro, conforme o grau de inteligência, ou de um meio social a outro. 2 - Cada estágio é caracterizado por uma estrutura de conjunto em função da qual se explicam as principais reações particulares. 3 - As estruturas de um conjunto são integrativas e não se substituem uma às outras: cada uma resulta da precedente, integrando-a na qualidade de estrutura subordinada e prepara a seguinte, integrando-se a ela mais cedo ou mais tarde.

Estes três processos se dão através do restabelecimento do equilíbrio entre a estrutura precedente e a ação do meio. Os estágios estão divididos em quatro períodos, sendo sua sequência.

Sensório motor de 0 a 2 anos; neste estágio há uma dependência maior da criança com seu meio e com o adulto, pois depende dele para se alimentar e ser cuidado. De acordo com BEE; BOYD (2011, p.171)

O bebê exibe um tipo de funcionamento intelectual inteiramente prático, de perceber-e-fazer, ligado à ação; ele não exibe o tipo mais contemplativo, reflexivo, manipulador de símbolo no qual geralmente pensamos em associação a cognição. O bebê sabe no sentido de reconhecer, antecipar objetos e acontecimentos familiares, recorrentes, e pensa no sentido de se comportar em relação a eles com boca, mão, olhos, outros instrumentos sensório-motores de formas previsíveis, organizadas e frequentemente aplicadas.

No estágio pré-operacional, a criança desempenha capacidades relevantes ao seu desenvolvimento cognitivo tais como: desenhar imagens mentais, recontar histórias de seu jeito, utilizando a expressão verbal. WADSWORTH (1996, p. 76), ressalta que

A criança pré-operacional não reflete sobre seus próprios pensamentos. Como resultado, ela nunca está motivada para questioná-los, mesmo quando confrontada com evidências que são contrárias ao seu pensamento. Quando ocorre uma contradição, a criança egocêntrica conclui que a evidência deve estar errada, pois seus pensamentos são corretos. Assim sendo o pensamento da criança, do seu ponto de vista, é sempre lógico e correto

O estágio operações concretas, de 7 a 12 anos, dá-se através da ascensão do pensamento rápido, a criança começa a pensar de forma lógica, começando a operar sobre o mundo em que vive. De acordo com BOLDEN (1983, p. 73)

Por operações concretas entendemos as ações que não são apenas internalizadas, mas também integradas com outras ações para formar sistemas reversíveis gerais. Em segundo lugar, em resultado de sua natureza internalizada e integrada as operações concretas são ações acompanhadas por uma consciência, de parte do indivíduo, das técnicas e coordenações de seu próprio comportamento. Essas características distinguem as operações do simples comportamento dirigido para a meta, e são precisamente aquelas características não encontradas [nos estágios I e II, quando] o indivíduo atua unicamente com o propósito de atingir a meta; ele não se pergunta o que foi que teve êxito.

Operação formais, de 11 a 12 anos em diante, o sujeito começa a pensar e operar de forma mais lógica e sistematizada, adquirindo a capacidade de pensar e problematizar sobre questões complementares. Neste estágio mental final, as pessoas avaliam questões amplas, tentando entender a vida, a própria identidade, as realidades sociais, religião, justiça, significado, responsabilidade entre outros. (DAVIDOFF, 2001, p. 440).

Através desses estágios, Piaget nos mostra o indivíduo a partir de cada estágio, começa a se ver de uma maneira desenvolvida tanto no seu lado social, afetivo, sentimental, e assim, conseguir formar sua personalidade.

Teoria Vygostskyna de Vygosky, diferente de Piaget, supõe a equilíbrio como um princípio básico para explicar o desenvolvimento cognitivo. Vygotsky parte do princípio de que esse desenvolvimento deve ser entendido como diferença no contexto social e cultural.

Vygotsky acabou, então, desenvolvendo um particular interesse em investigar os processos de aprendizagem. Surgindo, neste pensamento, o conceito de desenvolvimento proximal, ZDP, que pretendia entender o processo de aprendizagem das criança, definido por Vygotsky 2007, p. 97

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

O estado do desenvolvimento da criança pode ser dívida em duas partes, sendo um desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. Entre outras palavras, o desenvolvimento real são funções amadurecidas na criança, aquilo que ela conseguiu resolver de forma independente.

Já a área de desenvolvimento potencial, ZDP, compreende as funções que ela ainda não conseguiu realizar, dependendo, então, da ajuda de um adulto. Por fim, Zanella (2001, p. 113),

Na Zona de Desenvolvimento Proximal consiste no campo interpsicológico onde significações são socialmente produzidas e particularmente apropriadas, constituído nas e pelas relações sociais em que os sujeitos se encontram envolvidos com problemas ou situações em que há o embate, a troca de ideias, o compartilhar e confrontar pontos de vista diferenciados.

A zona de desenvolvimento proximal é importante, pois se percebe que o desenvolvimento pode ser estimulado através de um adulto, o mediador.

O aluno com deficiência intelectual possui incapacidade, por causa do seu funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo. Este sujeito precisa de práticas pedagógicas que permitam que ele avance o nível de conhecimento que já possui.

Destarte, a utilização de jogos pedagógicos permitem ao aluno com DI a redução da distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial. O aprendizado se torna significativo, associado à gratidão e ao sucesso,

melhorando, assim, a autoestima, diminuindo a ansiedade, proporcionando ao aluno participar com maior motivação das atividades.

Todas as atividades lúdicas - brincadeiras e jogos - despertam, no sujeito, a vontade de aprender e de conhecer, desenvolvendo, deste modo, a curiosidade através do lúdico.

Kishimoto (2011, p.41) afirma que:

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para o brincar, o educador está potencializado as situações de aprendizagem.

É importante que o professor ou um familiar sempre introduza algo diferente para que esta criança consiga se desenvolver cada vez mais, trabalhando sempre em cima de algo que ela tenha dificuldade de assimilar. Segue abaixo a afirmação de (BRASIL, 2006, p.38)

O brincar desenvolve a imaginação, estimula a atividade motora, faz criar cumplicidade entre aqueles que jogam e dançam juntos (socialização) independentemente de seus graus de habilidades/capacidades e das necessidades educacionais especiais. O brincar é vital para o desenvolvimento do potencial de todas as crianças.

Por isso, brincar faz parte do mundo cultural, no qual a criança adquire formas de repensar sua identidade, buscando construir sua própria autonomia e liberdade de expressar e pensar. A aprendizagem natural oferece às crianças a confiança para querer saber mais. O brincar, como um processo e modo, proporciona uma ética da aprendizagem em que as necessidades incluem as oportunidades. De acordo com MOYLES (2002, p. 36)

- De praticar, escolher, perseverar, imitar, imaginar, dominar, adquirir competência e confiança;
- De adquirir novos conhecimentos, habilidades, pensamentos e entendimentos coerentes e lógicos;
- De criar, observar, experimentar, movimentar-se, cooperar, sentir, pensar, memorizar e

lembrar; • De comunicar, questionar, interagir com os outros e ser parte de uma experiência social mais ampla em que a flexibilidade, a tolerância e a autodisciplina são vitais; • De conhecer e valorizar a si mesmo e as próprias forças, e entender as limitações pessoais; • De ser ativo dentro de um ambiente seguro que encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais.

Quando uma criança está fazendo o uso do lúdico, ela está satisfazendo algumas necessidades. E assim, de forma lúdica desenvolve um processo de aprendizagem com regras e limites.

De acordo com IDE (2003, p.99), dois jogos ajudam no processo da deficiência intelectual.

. • Jogos livres, como os de papéis ou faz-de-conta, que favorecem a autonomia, a socialização e, conseqüentemente, uma melhor adaptação social no futuro; • Jogos orientados pelo professor, como educativos ou didáticos, que são relevantes para o desenvolvimento do pensamento e aquisição de conteúdo, porque proporcionam uma modificação cognitiva, ou seja, a passagem de uma postura de sujeito não pensante para sujeito ativo intelectualmente.

Os jogos educativos são capazes de desenvolver o cognitivo da criança com deficiência intelectual. Já o jogo meditativo, voltado para o prazer da criança, tem a capacidade de lhe trazer alegria. O processo de aprendizagem e o papel do professor estão sempre estimulando o aluno com deficiência intelectual a conseguir o seu desenvolvimento.

#### **4 O PROFESSOR FRENTE À INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR DE CRIANÇAS COM DI**

A inclusão e o ensino regular de alunos com deficiência intelectual ainda desafia vários educadores. Frente a essa perspectiva, a função do professor contemporâneo não pode ser vista com um depósito de conhecimento, mas sim, como um agente que possibilita a criatividade por meio de um planejamento favorável à ampliação e formalização das informações, respeitando a aprendizagem de cada aluno. De acordo com Carvalho (2007, p. 103)

Inúmeros e complexos são os desafios à inclusão escolar de pessoas com deficiência. Por inclusão estou me referindo ao acesso, ingresso e permanência desses alunos em nossas escolas como aprendizes de sucesso e não como números de matrícula ou como mais um na sala de aula do ensino regular.

Com base nas palavras acima, vemos que a inclusão de alunos com deficiência intelectual na sala não se refere somente ao conteúdo. É importante que o educando seja atendido conforme sua necessidade de aprendizagem. A inclusão não acontece em um mês e nem em uma semana, e sim, todos os dias, por isso o professor deve planejar sempre.

MANTOAN (1997, s/p), ressalva que

A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos (...) à medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular .

Isto posto, percebe-se que a construção do ensino inclusivo está em evolução constante, tendo como princípio um planejamento flexível que atenda salas heterogêneas. Até este momento, encontram-se, nas escolas, professores em busca de capacitações e também aqueles que não pensam em agregar novos conhecimentos.

CARVALHO, (2000, p.77) afirma que

Além do aprimoramento na formação inicial e continuada de nossos educadores, há necessidades de criarmos espaços dialógicos na escola, para que dúvidas, medos e a ressignificação da prática pedagógica possam ser examinados em equipe, como rotina de trabalho. Parece que a apropriação de informações, as trocas de ideias, a verbalização dos sentimentos, sem culpas, constitui "caminhos" para mudanças de atitudes.

A formação ou capacitação qualificada na perspectiva da educação inclusiva, proporciona ao professor uma visão de maneira mais abrangente e uma metodologia centrada em uma educação para todos.

O professor da educação inclusiva deve estar sempre focado em novas metodologias que cheguem mais perto da realidade do aluno e dentro da realidade escolar.

De acordo com Paulo Freire (1997), o papel do professor é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem; em que o professor, ao passo que ensina, também aprende. Juntos, professor e estudante, aprendem juntos, num encontro democrático e afetivo onde todos possam se expressar.

É importante pensar o professor como transmissor de informações e, cada aluno, tem sua forma de compreender as informações e transformá-las em conhecimento.

Um aluno no ensino regular com DI necessita de um planejamento, heterogêneo e um ensino criativo, já que a ausência de um plano flexível pode prejudicá-lo. Ele necessita de uma educação especializada com integração e socialização. Se isso não acontecer, este educando com deficiência intelectual é excluído da prática pedagógica, por conta da desorganização e preparação no contexto educacional.

Quando um aluno não tem claro o que é preciso fazer e não consegue entender as explicações do professor, dificilmente tentará enfrentar as tarefas.



Às vezes, o problema está em que as demandas da tarefa estão muito acima das possibilidades do aluno. COLL; MARCHESI; PALACIOS (2004, p.133).

O sujeito com DI, muitas vezes, não consegue resolver as tarefas em sala, acabando por se ter muita coisa a ser realizado. Apesar da dificuldade, o professor deve buscar possibilidades junto ao ensino colaborativo e tentar mediar esse problema.

Mantoan (1989, p. 161), destaca que

Ao considerar o deficiente mental a partir do que ele é capaz de ser, de fazer, de enfrentar, de assumir como pessoa, revelam-se a todos nós e a ele próprio possibilidades que se escondiam, que não lhe eram creditadas, por falta de oportunidades de emergirem espontaneamente. É preciso, a um só tempo, reconhecer a especialidade e a generalidade de cada aluno e, nesse sentido, a educação tem muito ainda a realizar. Ocorre que os professores, ao trabalharem com alunos deficientes, prendem-se unicamente ao que é próprio de sua condição; aqueles que se dedicam ao ensino de alunos normais ficam restritos ao que é característico da maioria, sem levar em conta que cada aluno é um indivíduo, com suas particularidades de desenvolvimento.

Para que o planejamento fique mais completo, o docente, primeiramente, deve considerar o saber do aluno e conhecer bem sua bagagem. Santos (2008, p.73), apresenta as sete atitudes recomendadas nos ambientes de sala de aula:

1. Dar sentido ao conteúdo: toda aprendizagem parte de um significado contextual e emocional.
  2. Especificar: após contextualizar o educando precisa ser levado a perceber as características específicas do que está sendo estudado.
  3. Compreender: é quando se dá a construção do conceito, que garante a possibilidade de utilização do conhecimento em diversos contextos.
  4. Definir: significa esclarecer um conceito. O aluno deve definir com suas palavras, de forma que o conceito lhe seja claro.
  5. Argumentar: após definir, o aluno precisa relacionar logicamente vários conceitos e isso ocorre por meio do texto falado, escrito, verbal e não verbal.
  6. Discutir: nesse passo, o aluno deve formular uma cadeia de raciocínio pela argumentação.
  7. Levar para a vida: o sétimo e último passo da (re) construção do conhecimento é a transformação.
- O fim último da aprendizagem significativa é a intervenção na realidade. Sem esse propósito, qualquer aprendizagem é inócua. (SANTOS, 2008, p. 73-74).

Outro fator essencial ao trabalho do docente é dar significado ao conteúdo trabalhado, colocando dentro da realidade do discente, procurando estabelecer pontes entre o conhecimento novo e a bagagem que ele tem.

O aluno com DI precisa compreender o sentido real e concreto com relação ao conteúdo e, assim, precisa interagir com o objetivo do conhecimento.

SANTOS (2008, s/p) destaca que

Um conjunto de atitudes que compõe uma relação de respeito e confiança mútua entre professor e alunos, e ainda ajuda a promover um contexto propício para uma aprendizagem significativa: • Propor desafios que estejam ao alcance dos alunos. • Ajudar na superação das dificuldades. • Monitorar a linguagem utilizada em sala de aula e a linguagem natural do aluno. • Garantir um ambiente em que o aluno se sinta parte do processo. • Reconhecer e valorizar os pequenos sucessos de cada aluno. • estimular a conquista da autonomia em seus alunos.

Estabelecer um vínculo com este aluno vai exigir do professor aperfeiçoamento mais específico, já que este aluno vem passando por diversas dificuldades na sociedade. Deve-se respeitar sempre o espaço do aluno e observar o meio de convívio familiar e de amigos para se ter certeza qual será seu ponto de partida do trabalho. É importante considerar toda e pequena conquista desse aluno para que, assim, ele tenha um incentivo para crescer e evoluir dia a dia dentro de seu limite.

Gasparin (2001, p.8), também apresenta uma alternativa de ação docente-discente na qual o professor não trabalha pelo aluno, mas com o aluno e, para tanto, sugere

a) Descobrir aquilo que é aprendizagem significativa para os alunos, pois se interessarão por aquilo que, de alguma maneira, os afetar diretamente; b) Envolver, através de técnicas variadas de ensino-aprendizagem, os educandos na reconstrução ativa do conhecimento sistematizado; c) Trabalhar com os alunos (e não pelos alunos); d) Adotar, como forma de trabalho, o método dialético: prática-teoria-prática, onde o primeiro passo – a prática – consiste em conhecer, através de um diálogo com os alunos, qual a vivência cotidiana do conteúdo, antes que este que lhes seja ensinado em aula. O segundo passo – a teoria – inicia-se por uma breve discussão sobre o conteúdo, buscando identificar as razões pelas quais ele merece ou precisa ser aprendido. Em seguida, transforma-se esse conhecimento em questões problematizadoras, levando em conta as suas dimensões científica, conceitual, cultural, histórica, social, política, ética, etc.

Então, o conteúdo formal, abstrato é apresentado e contrastado com a vivência cotidiana desse mesmo conhecimento, a fim de que os alunos elaborem uma síntese e assumam uma nova postura mental, reunificando o cotidiano com o científico numa nova totalidade concreta. A terceira fase – a prática – se expressa nas intenções dos alunos sobre a possível aplicação do conteúdo aprendido e quais ações se propõem a realizar para que isso aconteça.

Por mais difícil que seja, cabe ao professor buscar um planejamento flexível, mesmo que desmanche o anterior que já está pronto. A tarefa é dura e longa, pois os obstáculos são muitos. Podendo, então, parecer uma missão impossível, mas que o professor deve sempre estar atento a ajudar este aluno.

De acordo com CARVALHO (1998, p.35)

Uma escola inclusiva não prepara para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos - cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou modalidade de atendimento educacional oferecidas. Para tanto, precisa ser prazerosa, adaptando-se as necessidades de cada aluno, promovendo a integração dos aprendizes entre si com a cultura e demais objetos do conhecimento, oferecendo ensino aprendizagem de boa qualidade para todos, com todos para a vida.

O professor deve sempre ver o aluno como ele é, sem julgar sua deficiência, tratar com equidade e respeito. O aluno é, antes de tudo, um ser humano, que está aprendendo a ver suas limitações e merece ser respeitado como qualquer outro. Assim, sua deficiência não pode interferir na relação com o seu meio.

A inclusão deve acontecer de forma completa precisando envolver o aluno dentro e fora da instituição, procurando entender que o tratamento do aluno com DI deve ser de maneira igualitária.

ALVES (2009, p.45,46), relata que para uma educação inclusiva mais efetiva

O importante não é só capacitar o professor, mas também toda equipe de funcionários desta escola, já que o indivíduo não estará apenas dentro de sala de aula. [...] Alguém tem por obrigação treinar estes profissionais. Não adiante cobrar sem dar subsídios suficientes para uma boa adaptação deste indivíduo na escola. Esta preparação, com todos os profissionais serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas.

Escola inclusiva não é só para alunos com deficiência, ela é para todos que se sintam excluídos. De acordo com (BRASIL, 2000, p. 5)

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Conseqüentemente, a jornada para a inclusão de crianças com deficiência intelectual ainda é grande. Os obstáculos são enormes, porém reconhecer que alguém pode fazer a diferença e ver que, podemos mudar a vida da criança e seu desenvolvimento em algum aspecto, na sala de aula, estamos rumo a iniciar uma caminhada para uma educação inclusiva voltada para todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão no ensino regular de alunos com deficiência intelectual é um grande desafio, que vem sendo vencido aos poucos. O objetivo da pesquisa mostrou a relevância de se incluir alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental I dos anos iniciais no ensino regular e o quanto isso é possível.

Foi abordada uma breve história da inclusão com o intuito de demonstrar que crianças com deficiência, muitas vezes, viviam à margem da sociedade e de sua família. Muitos achavam que ser diferente era algo como castigo ou maldição. Com a chegada da declaração de Salamanca, compreendeu-se que as crianças possuem real valor de existência, buscando demonstrar seus direitos em todas as classes sociais e culturais, demonstrando respeito para com o diferente.

Ressaltei a Deficiência intelectual e suas causas, que destacou os cinco níveis de deficiência intelectual, sendo eles: limite, ligeiro, moderado, severo e profundo. Evidenciei a importância da prática do ensino colaborativo para a escola, os professores regentes e o professor da sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado).

A partir dos pensamentos de Piaget foram levantadas as etapas de desenvolvimento da criança, apontando que ela se desenvolve pela interação com o meio social na qual está inserida. O desenvolvimento da criança está dividido em quatro estágios: sensório motor, o pré-operacional, operações concretas e operações formais. Vimos que os pensamentos de Vygotsky foram levantados a partir do desenvolvimento real e proximal que se dividem em: onde a criança está e aonde ela pode chegar.

Por fim, foi ressaltado nesta pesquisa que o professor de inclusão deve sempre estar em capacitação e disposto a trabalhar as dificuldades e atuar com criatividade, buscando alternativas significativas com os pais e a comunidade escolar.

A partir da problemática arguida, constituída em verificar como incluir alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental I – anos iniciais, confirmam-se as hipóteses de que a inclusão é necessária, e é fundamental que o professor utilize metodologias ativas e práticas pedagógicas que despertem o raciocínio lógico e seu desenvolvimento. Que a equipe

pedagógica deve conhecer a inclusão, para melhor atender a esses alunos no ensino regular. A interação entre a escola e a comunidade deverá acontecer de maneira heterogênea e, assim fazer com que o aluno sintá-se acolhido e não excluído. Portanto, confirma-se que a inclusão permite que a criança veja o outro com mais empatia e amor, respeitando sua diferença e incluindo esse ser em seu dia a dia. A família deve sempre acreditar que ele é capaz de aprender dentro de seu tempo, pois ninguém é igual a ninguém, cada ser humano é único.

Por fim, ressalta-se a importância da inclusão no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no ensino fundamental dos anos iniciais, como caminho para a construção da aprendizagem da criança com deficiência intelectual. Os professores são grandes pilares para que esta inclusão aconteça de forma completa no meio educacional. E a família deve sempre dar apoio para que o processo de inclusão seja de qualidade.

Pode-se assegurar que o ensino colaborativo e as práticas de ensino e aprendizagem que exigem criatividade, diversão, conhecimento de forma significativa ajuda muito a efetivar a inclusão.

## REFERÊNCIAS

AAIDD. **AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES.**

ALVES F. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio.** Rio de Janeiro, WAK EDITORA, 2009.

ALVES, Rubem Azevedo. **Entre a Ciência e a Sapiência: o dilema da educação.** 8 Ed. Editora Loyola, São Paulo, 2002.

American Association on Mental Retardation. (1992). ***Mental retardation: definition, classification, and systems of supports.*** Washington, DC, USA: AAMR.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION – AAMR. **Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio.** 10 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos** / Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ARANHA MSF. **Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica.** Temas Psicol. 1995; 2:63-70

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília:MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, maio 2000.

BRASIL. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais**. Orientações gerais e marcos legais. Brasília: 2004. 353 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Educação Infantil: **saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento**. 4 ed. Brasília: MEC, 2006.

BEE, Helen; BOYD, Denise. **A criança em desenvolvimento**. Tradução de Cristina Monteiro. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BOLDEN, Margaret. As idéias de Piaget. São Paulo: Cultrix, 1983.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial**. 2ª edição, Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CARVALHO R. E., **A Nova LDB e a Educação Especial**. São Paulo: WVA, 2007. Alegre: Artes Medicas Sul, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá. Edufmt.2005.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.



COLL, César; MARRCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DAVIDOFF, Linda L. Introdução à psicologia. 3. ed. São Paulo: Makron Books, 2001.

**Declaração** Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, **Salamanca** (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

EVANGELISTA L. M. C., **Novas abordagens do diagnóstico psicológico da deficiência mental**. São Paulo: Vetor, 2002.

FANTACINI, R. A. F. **A organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual em diferentes espaços educacionais**. 2013. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2013

FERNANDES, sueli. **Fundamentos para a educação especial** – Curitiba: lbpex, 2007. 102p.4

FONTES, R. S. Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

GARCÍA, Ramón. "**A propósito do outro: a loucura**". In: LARROSA, Jorge e PÉREZ DE LARA, Nuria (orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998. P 24-46.

GASPARIN, J. L. **Motivar para aprendizagem significativa**. *Jornal Mundo Jovem*. Porto Alegre, n. 314, p. 8, mar. 2001.

GONÇALVES, Jorge; PEIXOTO, Maria A. **O menino selvagem: estudo do caso de uma criança selvagem retratado no filme “O menino selvagem”** de François Truffaut. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001.

HAYWOOD, K.; GETCHELL, N. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IDE, Sahda Marta. **O jogo e o fracasso escolar**. In: KISHIMOTO Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** novas exigências educacionais e profissionais docente. São Paulo. Cortez, 2004.

Luckasson, R.; Borthwick-Duffy, S.; Buntinx, W. H. H.; Coulter, D. L.; Craig, E. M.; Reeve, A.; Snell, M. E. et al. (2002). ***Mental Retardation – definition, classification, and systems of support***. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org.). 1997. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon. SENAC.

MANTOAN M. T. E., **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. Scipione, 1989.

MENDES, E.G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: UFSCar, 2014.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Paulo Freire, **Das relações entre a educadora e os educandos**. São Paulo: Olho d'água, 1991.

PAN M., **O direito a diferença**. Curitiba: IBPEX, 2008.p62

PIAGET, J., INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 1978. Título original: La psychologie de l'enfant, 1966.

REIS, Risolene Pereira. In. **Mundo Jovem**, nº. 373. Fev. 2007, p.6.

São Paulo: Saraiva, 1996. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

SANTOS, J. C. F. dos. **Aprendizagem Significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos**. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999, 174p.

SASSAKI, R. K. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. SIDNEY, J.; LUIZA J. **Inclusão Escolar**.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores**. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5 ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

ZANELLA, Andrea Vieira. Vygotski: **contexto, contribuições a psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal**. Itajai: UNIVALI, 2001.