

CURSO DE PSICOLOGIA

SINARA DA ROCHA

**OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS ALUNOS PORTADORES DE
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR**

**VILHENA
2019**

SINARA DA ROCHA

**OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS ALUNOS PORTADORES DE
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR**

Trabalho apresentado à Faculdade da Amazônia
de Vilhena/RO – FAMA, como requisito final para
obtenção do título de Bacharel em Psicologia.

Profª. Especialista Mayra Martins de Barcelos

**VILHENA
2019**

Dedico á toda minha família e em especial minha filha, Ana Paula Rocha, por ser minha fonte de amor e inspiração. Aos meus pais, Santa Nilza Fritsch e Alcebiades da Rocha e *in memoriam* Elvira Caetano Fritsch pelo apoio e pela formação educacional que me proporcionaram o essencial para a realização dessa jornada acadêmica. Obrigada à todos por escreverem comigo essa linda história! Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradecimento é sempre um ato de reconhecimento grandioso, para a vida e para a alma, é manancial inesgotável de reconhecimento as pessoas que fazem da nossa vida, um constante compartilhar de momentos únicos e insubstituíveis.

Primeiramente agradeço aos meus pais, Nilza Fritsch e Alcebíades Rocha, pelo incentivo e por todas as orações dedicadas a mim, vocês foram meus maiores exemplos. Especialmente à minha filha, Ana Paula Rocha e a meus irmãos Marindia Rocha, Maila Rocha, Solano Rocha e Paulo Rocha que me apoiaram e sempre me passaram uma palavra de ânimo.

Imensamente, agradeço a Dra. Rosangela Cipriano dos Santos e a Ma. Patrícia Clara Cipriano pelo muito que aprendi, pelo respeito, pela oportunidade e confiança, que durante todo o percurso da graduação, se mostraram presente, fornecendo orientações de valores imensuráveis, colaborando assim, para que a caminhada fosse realizada com a certeza dos procedimentos fidedignos e, principalmente, que garantisse o melhor nessa excelente e diferenciada profissão.

A esta instituição, ao corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje, vislumbro um horizonte superior, com confiança no mérito e ética aqui presentes. Carinhosamente aos meus queridos mestres que me acompanharam durante os estudos nesses cinco anos e, em especial, à professora Mayra Martins Barcelos por todo apoio, atenção e dedicação nas orientações desse trabalho de conclusão de curso - TCC.

Meu agradecimento afetuoso aos colegas da turma, pela cumplicidade, amor um ao outro transmitindo os mais valorosos dos saberes, sendo, o amor ao próximo, compartilhando cada vitória, cada derrota, cada lágrima e alegrias durante a graduação. Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste sonho, obrigada!

*Se nossos pensamentos forem limpos e claros,
estaremos melhor preparados para alcançar
nossos objetivos.*

Aaron Beck

RESUMO

Na década de 90 houve uma grande mobilização social para inserir crianças e adolescentes com deficiência nas escolas, com o intuito de possibilitar de forma igualitária o direito à educação, cultura e lazer. As políticas públicas relacionadas à educação foram reformuladas, houve grandes debates, com o propósito de gerar mecanismos que assegurem o acesso, aprendizagem e permanência dos alunos nas escolas. As pessoas com deficiência intelectual possuem os mesmos direitos que os demais alunos, mas, devido à precariedade da maioria das instituições de ensino, como falta de acessibilidade, psicólogos, psicopedagogos, salas de atendimento especializadas e materiais didáticos especiais, esses alunos que tanto necessitam de um atendimento especial sofrem com o descaso na educação. O objetivo desta pesquisa é demonstrar os desafios da inclusão de crianças com deficiência intelectual no ensino regular e discutir os ganhos da inclusão para o aluno e os acompanhamentos das equipes multidisciplinares. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa descritiva de revisão bibliográfica, que buscou dados acerca da temática visando esclarecer sua ocorrência, mudanças e adaptações ante o cenário da educação inclusiva.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Aprendizagem. Inclusão.

ABSTRACT

In the 90's there was a great social mobilization to insert children and adolescents with disabilities in schools, in order to make equal the right to education, culture and leisure. Public policies related to education were reformulated, there were major debates, with the purpose of generating mechanisms that ensure students' access, learning and permanence in schools. People with intellectual disabilities have the same rights as other students, but due to the precariousness of most educational institutions, such as lack of accessibility, psychologists, psycho-pedagogues, specialized classrooms and special teaching materials, these students who need both special care suffer from neglect in education. The aim of this research is to demonstrate the challenges of inclusion of children with intellectual disabilities in regular education and discuss the gains of inclusion for the student and the follow-up of multidisciplinary teams. This is a descriptive qualitative research of bibliographic review, which sought data on the theme in order to clarify its occurrence, changes and adaptations in the context of inclusive education.

Keywords: Intellectual Disability. Learning. Inclusion.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	JUSTIFICATIVA	10
3	MÉTODO	12
3.1	LEVANTAMENTO DOS DADOS	13
3.2	POPULAÇÃO E AMOSTRA	13
3.3	ANÁLISE DOS DADOS.....	14
4	O SUJEITO E A SUBJETIVIDADE	15
4.1	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	17
4.2	CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, FUNCIONAL E SOCIAL DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL....	21
4.3	ACOMPANHAMENTOS TERAPÊUTICOS QUE O ALUNO NECESSITA NAS ÁREAS MULTIDISCIPLINARES.....	27
4.3.1	Psicológico	27
4.3.2	Psicopedagógico	29
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
6	REFERÊNCIAS	35

1 INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde - OMS (2014) define a deficiência intelectual (DI), antigamente denominado retardo mental, como uma capacidade significativamente reduzida de compreender informações novas ou complexas e de aprender e aplicar novas habilidades (inteligência prejudicada). Ela é caracterizada, essencialmente, por alterações, durante o período de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, habilidades motoras e capacidade social e que tem um efeito duradouro sobre o desenvolvimento.

A presente pesquisa surgiu do interesse da acadêmica ao perceber que há um número reduzido de pesquisas no campo da deficiência intelectual, no contexto de adaptação escolar, processo de inclusão, ensino-aprendizagem e por fim contribuição do psicólogo. Consequentemente os resultados desta pesquisa beneficiarão aqueles que já têm interesse na área e incitará novas pesquisas sobre a temática, ampliando o conhecimento no meio acadêmico, na comunidade científica e os demais públicos.

Sabe-se que o homem é um ser social e seu desenvolvimento é um processo histórico e social. Tudo o que há no homem, em seu comportamento, sua forma de agir, seus conceitos de certo ou errado, bom ou mau, apto e inapto, é fruto do meio social no qual está inserido.

Segundo Leontiev (1978), os indivíduos, para se humanizarem, precisam se apropriar da cultura e dos mediadores culturais criados pela humanidade. Portanto o homem só se torna homem ao apropriar-se do mundo, e a constituição da sua subjetividade caminha desse ir e vir do mundo interno para o mundo externo, numa relação dialética entre objetividade e subjetividade.

Nesse contexto podemos inferir que o homem aprende a ser homem ao conviver com seu grupo, e os indivíduos com DI, apesar de suas peculiaridades necessitam dessa interação, desse “tornar-se homem” e esse processo só pode ocorrer se esses indivíduos forem inseridos no seio na sociedade, como parte integrante do grupo.

Essa simbiose entre o indivíduo com DI, especialmente crianças e jovens, e seus pares com desenvolvimento intelectual normal, só tem a engradecer ambas as partes. Contribui para que os indivíduos dentro dos padrões normais de

desenvolvimento aprendam a respeitar, desacelerar, desenvolver empatia, respeito, ao passo que contribui para os portadores de DI fornecendo-lhes materiais para que possam se “humanizar” no contexto histórico-social, a partir do convívio com seus semelhantes, integrando-se à sociedade.

Para garantir o direito da criança a escola, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabelece a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Ficou assegurado pela Constituição Brasileira (1988) o direito de todos à educação, garantindo, assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades especiais.

Nesse contexto, a pesquisa visa demonstrar os desafios da inclusão de crianças com deficiência intelectual (DI) no ensino regular, apontando a contribuição da escola no desenvolvimento cognitivo, funcional e social dos alunos com DI. O estudo também objetiva a deficiência intelectual, seus conceitos e os níveis de comprometimentos, por fim, aborda os acompanhamentos terapêuticos multidisciplinares que o aluno necessita na área da psicologia.

Frente às discussões que se refere ao ensino das crianças com deficiência intelectual nas escolas regulares e as dificuldades enfrentadas por elas, surgem questionamentos acerca da contribuição dessa entidade. Dessa forma, a presente pesquisa busca apresentar os ganhos que o educando tem na escola nos aspectos cognitivos, funcionais e sociais.

Para a maior compreensão o estudo dividiu-se em seis capítulos: os tópicos um, dois e três fazem uma exposição sucinta do texto, justificam os interesses da pesquisa e o método utilizado para colher e compilar os dados; o tópico quatro discute o tema da deficiência intelectual, descreve o quadro, apresenta os benefícios da escola no desenvolvimento social, funcional e cognitivo dos alunos e indica quais os acompanhamentos terapêuticos multidisciplinares que o educando necessita, para um desenvolvimento satisfatório no processo de ensino-aprendizagem. Os últimos tópicos são reservados as considerações finais acerca do tema e ao acervo bibliográfico consultado para a pesquisa.

2 JUSTIFICATIVA

O Censo Escolar 2018, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2019), revela avanços na educação especial. O número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018 (INEP-2019).

Diante do crescente número de alunos com necessidade especiais adentrando as escolas de ensino regular o tema da inclusão se torna urgente e extremamente relevante, necessitando de uma discussão aberta e consciente sobre a questão. A deficiência intelectual precisa ser discutida entre educadores, alunos, profissionais de psicologia e sociedade em geral para provocar a verdadeira inclusão desses estudantes.

Aqueles que possuem algum tipo de limitação sempre foram olhados com certo preconceito pela sociedade. Ainda hoje o pensamento humano, limitado ao seu padrão de idealização do outro, permanece com esse olhar limitador, discriminador em relação aos indivíduos que se mostram diferentes. Nada pode ser mais triste do que uma criança, em fase de desenvolvimento e tentando entender o mundo que a cerca não conseguir se encaixar, ser aceita por algo que ela não pode controlar, características pessoais que estão além daquilo que ela representa como humano acima de tudo.

O psicólogo é o profissional que cuida das “doenças da alma” como popularmente se costuma dizer. Cuidar do outro, de suas dores, frustrações, traumas e limitações é uma área de difícil atuação, pois é difícil curar o que não se pode ver, que não pode ser tocado, sentido pelo outro. É difícil igualmente alcançar, diante da sociedade o reconhecimento da importância do trabalho do psicólogo junto a sociedade e no caso em foco, junto as instituições de ensino.

Mesmo diante do quadro crescente da inclusão de alunos com necessidades psicopedagógicas especiais e seus reflexos no contexto escolar, recentemente o

presidente da república Jair Bolsonaro, vetou projeto de lei que previa a obrigatoriedade de profissionais da área de psicologia e assistência social dentro das instituições públicas de ensino. A proposta, já havia sido aprovada pela câmara e contava com apoio de entidades do setor de educação e psicologia.

A entrada desses profissionais nas instituições poderia fortalecer as políticas de inclusão, mediante um trabalho ostensivo de informação, conscientização e apoio no desenvolvimento de atividades que pudessem promover de fato a inclusão de alunos com DI e outras deficiências, mas infelizmente parece fadado a não sair do papel.

Os estudantes de psicologia não podem ficar alheios à discussão da inclusão dos estudantes com deficiência intelectual no ambiente escolar e como acadêmica decidi me dedicar ao estudo do tema procurando esclarecer minhas dúvidas e aprofundar meus saberes para que esteja pronta a atuar para modificar a realidade dos portadores de DI dentro do contexto escolar e também na sociedade. Motivada por esse desejo optei pela temática, afim de contribuir socialmente com a realização de minha pesquisa, disponibilizando um compilado de conhecimentos sobre o tema, de forma concisa e objetiva e futuramente contribuir como profissional para o desenvolvimento de pacientes portadores de DI colocando em prática os conhecimentos obtidos nesse estudo.

Embora pesquisas acadêmicas sejam frequentemente discutidas entre os próprios pares, dentro das instituições de ensino, a deficiência intelectual é uma realidade que ultrapassa o universo acadêmico, sendo parte da rotina de milhares de famílias. O estudo visa tornar o assunto didático, acessível e por isso voltado não apenas para estudantes e profissionais da área de psicologia, mas para todos aqueles que necessitem desse saber, seja para finalidade acadêmica, profissional e/ou pessoal, procurando, por meio do conhecimento modificar o tratamento dado as pessoas com DI no contexto social e especialmente escolar.

3 MÉTODO

A revisão bibliográfica, ou revisão da literatura, é a análise crítica, meticulosa e ampla das publicações correntes em uma determinada área do conhecimento (TRENTINI; PAIM, 1999).

A pesquisa bibliográfica procura explicar e discutir um tema com base em referências teóricas publicadas em livros, revistas, periódicos e outros. Busca também, conhecer e analisar conteúdos científicos sobre determinado tema (MARTINS, 2001).

Podemos somar a este acervo as consultas a bases de dados, periódicos e artigos indexados com o objetivo de enriquecer a pesquisa.

Este tipo de pesquisa tem como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto (MARCONI; LAKATOS, 2007).

Desta forma segundo os autores acima, a pesquisa bibliográfica não é apenas uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre determinado assunto, mas sim, proporciona o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

Demo (2000), completa dizendo que a ideia da pesquisa é de induzir o contato pessoal do aluno com as teorias, por da leitura, levando à interpretação própria.

Neste estudo adotou como estratégia metodológica, a revisão bibliográfica – optou-se por utilizar a revisão de literatura, pela possibilidade de acesso de experiência de autores que já pesquisaram sobre o assunto.

Na elaboração deste trabalho foi realizado uma revisão de literatura sobre o tema proposto: Os desafios enfrentados pelos alunos portadores de deficiência intelectual no contexto escolar, visto que esta revisão possibilita sumarizar as pesquisas já concluídas e obter conclusões a partir de um tema de interesse. A revisão literária é descrita por Gil (2004) como sendo uma ação sobre material já produzido.

Trentini e Paim (1999, p.68) afirmam que *“a seleção criteriosa de uma revisão de literatura pertinente ao problema significa familiarizar-se com textos e,*

por eles, reconhecer os autores e o que eles estudaram anteriormente sobre o problema a ser estudado”.

3.1 LEVANTAMENTO DOS DADOS

A base de dados:

Google acadêmico, Bvs PSI (BVS psicologia Brasil), Scielo (Scientific Eletronic Library OnLine)., Repositórios strictu sensu, Livros, Revistas científicas com conceito qualis, que serviram como instrumento para coleta de dados, a partir dos seguintes descritores: deficiência Intelectual, aprendizagem e inclusão.

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população do estudo foi composta por toda a literatura relacionada ao tema de estudo, indexada nos bancos de dados Google acadêmico, Bvs PSI (BVS psicologia Brasil), Scielo (Scientific Eletronic Library OnLine)., Repositórios strictu sensu, Livros, Revistas científicas com conceito qualis.

Quanto à amostra, os artigos foram selecionados a partir da variável de interesse, totalizando 28 artigos.

A seleção foi realizada a partir de leitura criteriosa dos artigos, teses e dissertações encontradas nas bases de dados, sendo selecionada apenas a literatura que atendia aos critérios de inclusão definidos neste estudo que foram de quatro cruzamentos de palavras chave:

CRUZAMENTO	Nº DE TÍTULOS ENCONTRADOS NOS CRUZAMENTOS	PERÍODO DE PUBLICAÇÕES
DI e Aprendizagem e Inclusão	3.500.000	2010 a 2019*
DI e Inclusão	4.100.000	2010 a 2019*
DI e Aprendizagem	125.000	2010 a 2019*
Aprendizagem e Inclusão	13.400.000	2010 a 2019*

* Com exceção dos autores de referência.

Foram incluídas apenas as publicações que responderam à questão do estudo, publicadas no período de 2010 a 2019, no idioma português, todos os tipos

de delineamentos metodológicos foram aceitos, observando os cruzamentos que foram base para a construção do trabalho.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta dos dados, foi feita a leitura de todo material, as principais informações foram compiladas. Posteriormente foi realizada uma análise descritiva das mesmas buscando estabelecer uma compreensão e ampliar o conhecimento sobre o tema pesquisado e elaborar o referencial teórico.

Conforme tabela abaixo apresenta,

Seleção de títulos baseado nos cruzamentos	Leitura Sistematizada	Análise dos dados coletados	Elaboração do referencial teórico e conclusões do trabalho
Maio de 2019	Junho e Julho de 2019	Agosto 2019	Setembro de 2019

4 O SUJEITO E A SUBJETIVIDADE

A psicologia, mais do que qualquer outra ciência busca investigar o ser humano, sua vida, história e a forma como cada um se torna de fato um sujeito, um indivíduo dotado de características tão particulares que é impossível que existam dois seres humanos iguais sob a face da terra.

Ao falarmos de subjetividade, estamos confrontados com tudo que diz respeito ao sujeito. A subjetividade não pode ser pensada como algo único, mas dotada de pluralidades infinitas, é tão plural quanto são os sujeitos dotados dela.

O sujeito não é isolado do mundo, atua sobre ele e o modifica, na mesma medida em que sofre dele pressões que o influenciam e o modificam ao longo de sua existência. Os indivíduos não se produzem espontaneamente, como quem se fabrica a si mesmo. São constantemente atravessados por um sujeito do inconsciente que não se desprende da dimensão social, mas se espelha nela, como possibilidade de existência, que, ao mesmo tempo, desdobra-se em uma instância de singularização (FOUCAULT, 2004).

Para Foucault (2004) a prática da subjetividade se apresenta, representa uma atividade, uma forma de constituição do sujeito intermediada por discursos que lhes são exteriores. A produção de subjetividade é constante, levando o sujeito a um estado constante de mutação, nunca pronto, nunca fixo, sempre em construção de si. Há, nesse contexto, uma atuação, um funcionamento inconsciente coletivo; um inconsciente social que, em nome de uma ética geral, faz os sujeitos moverem-se, transmutarem-se.

Analisando a subjetividade, Foucault (2004) inscreve a história “das relações entre o sujeito e a verdade no quadro de uma cultura de si” que se caracteriza por mutações e transformações, sempre em estreita relação com a exterioridade, na qual as relações discursivas têm lugar. O sujeito busca, ou é levado a pertencer a lugares, a portos que lhe asseguram a existência. A cultura, a sociedade exercem papel fundamental nesse pertencimento, na validação da existência subjetiva do sujeito em construção.

A subjetividade em Foucault é construída ao longo da história do sujeito, de sua vida, suas experiências, vivências e lugares que ocupa. Nesse contexto não se pode negar a influência da escola como porto que assegura a existência de crianças

e jovens e local ao qual pertence, ou deseja pertencer por inteiro, sendo a escola parte integrante e crucial da sociedade, especialmente na sociedade moderna.

Heidegger busca compreender a possibilidade de um sujeito que vive sob um estado de projeção constante no mundo. Seu ideário de subjetividade apoia-se no tripé: o homem como ser-ai no mundo; o homem como um ser-ai com os outros e o homem com um ser-ai para a morte (HEIDEGGER, 2012).

O homem é visto como um ente, que existe lançado no mundo, que vive junto e em constante relação com outros entes. O homem é o único ser que se dá conta de sua própria existência. O ser como sujeito possui ciência de seus predicados, pensa a si mesmo e nesse pensar constrói, ou antes mesmo, toma ciência de sua subjetividade: “Pensando, eu sei esse pensar como meu pensar. Eu sei como esse estranho sujeito os predicados que tenho. *Eu me sei*. [...] O eu é sujeito no sentido de autoconsciência.” (HEIDEGGER, 2012, p. 186)

O homem está submetido ao mundo da vida (valores, crença, cultura, etc.), buscando preencher o espaço vazio do seu ser com sentidos, que são construídos, interpretados, mantidos e transformados socialmente. Todas as múltiplas representações do eu formam a unidade do sujeito que em sua multiplicidade forma a unidade do eu, “o eu como unidade sintética originária da apercepção é a condição ontológica fundamental para todo ser” (HEIDEGGER, 2012, p.189).

Em Freud temos a estruturação de um sujeito que se constrói a partir do outro, que é sempre social e externo. Suas teorias sobre o inconsciente e sua participação da constituição psíquica do sujeito, embora centrada na questão libidinal, representou uma revolução no pensar o homem, não mais como ser puramente racional, mas dotado de “pulsões” que estão além da tão apregoada racionalidade humana.

Freud, em sua obra "Psicologia das massas e análise do eu" (1920), faz-nos entender que todos os processos histórico-sociais, grupais acontecem no interior do sujeito e que na vida anímica aparece sempre, efetivamente, "o outro". Decorre daí uma construção do sujeito que é em parte consciente e de outra parte inconsciente, reprimida e distanciada desse eu consciente. Embora reconheça a interferência do outro na constituição subjetiva do eu, essa inferência se dá muito mais na categoria do simbólico, daquilo que é captado pelo eu subjetivo, do que pela realidade racional dos fatos que permeiam o indivíduo. Em Freud o inconsciente é a estrutura particular e determinante da subjetividade

Grande parte das análises constituídas sob o sujeito, suas doenças, limitações, traumas e potencialidades construídas ao longo da história da psicologia foram construídas com base na linguagem, no discurso empregado pelo sujeito ou na falha dele. Outrossim, a linguagem, capacidade de comunicação e de expressão verbal de seus interesses, saberes e questionamento é uma das grandes limitações presentes em indivíduos portadores de deficiência intelectual.

Os pensadores citados, embora cada uma a sua forma, reconhecem a instância do outro, o contato social, o pensamento da época, o comportamento do grupo, como fatores que participam da constituição da subjetividade do sujeito. A escola na era moderna representa um espaço social onde esses fatores são vividos e reproduzidos, sendo de fundamental importância na formação psíquica de crianças e jovens em qualquer local do globo.

A inclusão de crianças com deficiência intelectual nas escolas representa acesso a esses indivíduos ao emaranhado complexo das subjetividades humanas, que se estruturam, desestruturam e se reconstroem a partir do contato com o outro, com o “povo do seu tempo”, não para planificar sua subjetividade, haja visto que isso é impossível, mas para apropriar-se dela por inteiro e expandi-la em um processo constante de reorganização do eu subjetivo.

4.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

De acordo com a Organização Mundial da Saúde - OMS (2007) definir a deficiência é uma função difícil, dinâmica, multidimensional e questionada. Faz parte da condição humana e refere-se a biologia da pessoa, uma ausência ou falta de habilidade que alcance os padrões esperados, todavia o termo está ainda em construção.

No que concerne a deficiência intelectual de acordo com o manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V, 2014), este quadro é caracterizado “por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência” (p.245). Essa alteração neuropsicológica pode ser causada por uma lesão durante o desenvolvimento resultando no funcionamento não adaptativo em várias áreas, comprometendo padrões esperados do desenvolvimento.

Para ser considerada deficiência intelectual o indivíduo deve apresentar déficits em funções intelectuais, adaptativas e tais limitações devem ser apresentadas até os dezoito anos. Ressalta-se que para serem considerados como déficits os três critérios deverão ser preenchidos (SANTOS, 2012).

Segundo Tédde (2012) a deficiência intelectual é um dos transtornos mais diagnosticadas em crianças e adolescentes, corresponde a 1% da população jovem. A pessoa acometida por essa deficiência tem prejuízos cognitivos e em grande parte apresenta um QI abaixo do normal, em comparação a outras crianças. Compromete o desenvolvimento da fala, neuropsicomotor e outras desenvolvuras. Há de se considerar que, embora haja um manual internacional que estabelece os critérios para sua determinação, a compreensão varia de cada cultura.

O termo passou por várias nomenclaturas, até o ano de 2004 usava-se a terminologia de deficiência mental. No entanto com a Declaração de Montreal sobre deficiência intelectual extingue-se o antigo termo, passando a definir tais indivíduos como pessoas com deficiência intelectual (SASSAKI, 2011).

A deficiência intelectual, assim outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas o que faz com a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos. (DECLARAÇÃO DE MONTREAL, 2004, p. 03).

Os diagnósticos são realizados por profissionais da medicina, psicólogos clínicos e equipes interdisciplinares educacionais. Devem-se considerar os fatores sociais, biomédicos, educacionais, comportamentais e etiológicos que envolvem o indivíduo para um diagnóstico primoroso. Pode ser realizado em hospitais, clínica, centro de reabilitações e consultórios (TÉDDE, 2012).

O DSM V, define deficiência intelectual em quatro níveis, são eles: leve (F70), moderada (F71), grave (F72) e profunda (F73). Para caracterizar o nível de comprometimento são avaliados o domínio conceitual, domínio social e domínio prático. O primeiro refere-se à cognição do indivíduo, que investiga o pensamento abstrato, a capacidade de compreensão, raciocínio, linguagem, memória etc. Para mensurar o QI podem ser utilizados testes psicométricos.

No domínio social averigua o desenvolvimento das relações interpessoais, os sentimentos, a empatia, a capacidade de se comunicar e julgamentos. O domínio prático por sua vez refere-se a todas as áreas da vida do indivíduo, as

responsabilidades, o autocontrole, cuidados pessoais, capacidade de administrar suas finanças e organizações na vida cotidiana (DSM V, 2014). A seguir a descrição de cada nível de comprometimento de acordo com o DSM V:

Nível leve: o indivíduo tem dificuldades nas habilidades acadêmicas, em atingir o mesmo nível intelectual da sua faixa etária, apresenta imaturidade, sua percepção é comprometida em perceber interesses de pares e precisar de apoio com atividades de autocuidado, é possível na vida adulta um emprego, desde que não requeira habilidades conceituais.

Nível moderado: o sujeito não consegue desenvolver as habilidades no mesmo ritmo de outros alunos, há lentidão na aprendizagem, dificuldades em tomar decisões são necessário apoio para desempenhar o trabalho.

Nível grave: há pouquíssima compreensão da linguagem, números, dinheiros, a fala é limitada, havendo a compreensão de vocabulários isolados. É preciso realizar os cuidados com higiene, alimentação e as crianças não são capazes de tomar decisões para seu bem-estar.

E por fim o nível profundo, onde há prejuízos motores e sensoriais, a comunicação simbólica está limitada, é dependente de outras pessoas para os cuidados e para participar de outras atividades.

As maiores dificuldades que as pessoas com deficiência intelectual enfrentam estão relacionados à descoberta de novos conhecimentos, aptidões e nas resoluções de problemas.

Conforme destacam Telford e Sawrey (1977), as maiores dificuldades encontradas são: 1. Nas aptidões sensoriais motoras (virar-se, engatinhar, andar, manipular objetos). 2. Nas aptidões de comunicação (sorriso social, gesticulação, fala). 3. Nas aptidões de autoajuda (comer, vestir-se, cuidar da higiene íntima, tomar banho). 4. Na socialização (os jogos imitativos, as brincadeiras com outras crianças, cooperativamente ou em paralelo dependendo da idade).

Os pesquisadores destacam ainda que durante a infância e o início da adolescência, os déficits no comportamento adaptativo podem refletir-se: 1. Na aprendizagem acadêmica. 2. Nos juízos e raciocínios ao lidar com o ambiente. 3. Nas aptidões sociais (participação em atividades grupais e relacionamentos interpessoais eficazes). No final da adolescência e na idade adulta, os déficits no comportamento adaptativo podem refletir-se: 1- Na competência ocupacional; 2- Na família e nos deveres sociais. (TELFORD; SAWREY, 1977)

Essas dificuldades interferem na capacidade de inserir-se nos padrões escolares e interagir com os demais alunos na mesma faixa etária ou do mesmo grupo. Cada indivíduo com DI apresenta condições específicas, sendo impossível construir um padrão ou adequá-los a determinado padrão existente, sendo essa uma das principais dificuldades nas escolas de ensino regular, atuar de forma individualizada, com cada estudante portador de DI (AMPUDIA, 2011).

Já Honora e Frizanco (2008) explicam que as áreas que podem ser comprometidas são: a área motora, cognitiva, da comunicação e sócio - educacional. No entanto é preciso lembrar que cada indivíduo é único e que as dificuldades variam de acordo com cada subjetividade. As dificuldades em cada área são: na área motora, se o nível de comprometimento for leve a criança apresentará poucas diferenças em relação ao desempenho das demais crianças, pode ter maior dificuldades na coordenação motora fina, porém se o nível for mais grave poderá ter incapacidades motoras mais serias como andar tardiamente.

Na área cognitiva, é comum apresentar dificuldades na aprendizagem, com conceitos abstratos, na concentração, memorização, resolução de problemas dentre outros, no entanto é possível terem o mesmo desempenho dos outros alunos, mas com ritmo mais lento.

Na área da comunicação, podem comprometer suas relações sociais, no trabalho, nos relacionamentos afetivos, dificuldades nas habilidades sociais e na sua autonomia.

Na área sócio - educacional, em virtude de quase sempre a idade cronológica não ser a mesma da idade mental, pode haver a desigualdade na aprendizagem. No entanto é através da interação com crianças da mesma idade cronológica que a pessoa com deficiência intelectual irá adquirir comportamentos adequados. Entretanto se inserir em uma turma com a mesma idade mental poderá infantilizá-lo.

A deficiência intelectual não se esgota na sua condição orgânica e intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento (BATISTA, 2006).

4.2 CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, FUNCIONAL E SOCIAL DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Para Sasaki (2011) a consolidação da escola inclusiva fundamenta-se nos princípios de valores éticos, da cidadania e da justiça, em conjunto com os sistemas hierarquizados subalternos. É um processo no qual a sociedade precisa de adaptar-se para receber pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais, que buscam constantemente a aceitação social e espaço na comunidade.

Segundo Schmidt (2011), na Grécia Antiga, havia uma grande exclusão social em relação às crianças que nasciam com algum tipo de deficiência. A sociedade grega sempre cultuou a perfeição física e intelectual. Essa concepção os levava ao extremo do corpo, direcionando sua vida, para o treinamento pesado, envolvendo desde mulheres a crianças, a política da eugenia, o abandono das crianças fracas ou deficientes não era uma prática condenada.

Na Idade Média, não foi diferente, pessoas com quaisquer tipos de deficiência, também eram marginalizadas. As famílias que tinha pessoas deficientes preferiam escondê-las para não sofrer discriminação, uma vez que essas limitações/deficiências eram vistas como castigo divino pelos pecados praticados pelos familiares. Nesse contexto, a ideia de estimular os filhos, qualquer tipo de apoio em espaços comuns e públicos não era um aceitável (SILVA, 2010).

Jannuzzi (2012) relata que no Brasil, em meados do século XVI, o atendimento aos deficientes era restrito às casas de acolhimento e a providencia de alimentos, nas Santas Casas de Misericórdia. No século XX, o sistema educacional foi se estruturando, sendo mais centrado nos fatores biológicos da deficiência.

Com a progressão da psicologia, os novos métodos de aprendizagem começam a influenciar a educação e configuram o entendimento na abordagem psicopedagógica, que destaca a importância da escola e ressalta as metodologias e as técnicas de ensino. Em meados de 1990 e início do século XXI, a ciência no modelo de educação especial no Brasil avança e ganha novas configurações (MAZZOTTA, 2012).

De acordo com Mazzotta (2012), não havia educação inclusiva no século XVI, destacando três fatores sociais que foram primordiais, para o desenvolvimento da Educação Especial, no que se refere ao trato das pessoas com necessidades especiais:

- Exclusão – descrédito na aptidão de pessoas deficientes e omissão da sociedade na disposição de serviços para esse grupo da população.
- Assistencialismo – filantropia e paternalismo do estado e da sociedade em proteger os deficientes, mas, permanência da incredulidade em relação ao potencial destes indivíduos.
- Educação/reabilitação – crença no potencial e desenvolvimento das pessoas com deficiência e em consequência disso surge a responsabilidade com os serviços educacionais (MAZZOTTA, 2012, p. 10).

Dessa forma Sasaki (2006), ao explicar sobre o procedimento de inclusão educacional, estabelece quatro fases importantes do desenvolvimento da história da inclusão no século XXI: *a exclusão*: rejeição e falta de atenção da sociedade e de políticas públicas em relação aos deficientes; *a segregação Institucional*: nessa época surgiram os centros de reabilitação. As pessoas deficientes eram separadas de seus entes familiares e recebiam atendimentos em instituições filantrópicas; *a integração*: nessa fase os alunos deficientes recebiam tratamento para adaptar-se à sociedade. Alguns deficientes eram matriculados em instituições de ensino regulares, salas de atendimento especial, após serem submetidos a testes de inteligência; *a inclusão*: os alunos deficientes foram inseridos em salas de aulas comuns e a metodologia de ensino passou a ser adaptado a todos os alunos conforme suas particularidades e especificidades. (SASSAKI, 2006)

Com a declaração universal dos direitos humanos ganhando forças no ano de 1990, o Brasil aderiu à inclusão social, sob a influência dessas declarações internacionais, onde, foram produzidos vários documentos internacionais, fundamentais para a ampliação das políticas públicas de ensino inclusivo.

Zanini (2007) traz ainda outros documentos nacionais e internacionais importantes e que tratam exclusivamente sobre o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, tais como a Lei PF 94142/75 IDEA (ato de educação para indivíduos com deficiência): Propagada em 1978 (EUA, 1978), refletiu positivamente a favor do movimento integracionista, pois garantia a educação pública apropriada a todas as crianças com necessidades educativas especiais.

O autor cita ainda como de grande importância a declaração dos direitos das pessoas deficientes (Rio de Janeiro, 1981): Aprovada pela ONU em 09/12/1975, através da Resolução XXX/3.447, cujo objetivo era explicitar os direitos das pessoas que tinham alguma deficiência, relacionado à saúde, educação, moradia,

destacando o direito ao respeito à dignidade humana. “As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, a natureza e gravidade de suas deficiências, tem os mesmos direitos fundamentais que os demais cidadãos, o que implica, antes de tudo no direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível”. (ZANINI, 2007)

Merece destaque ainda o Programa de Ação Mundial para pessoas com deficiência (Nações Unidas, 1983), aprovado em dezembro/1982 na Assembleia das Nações Unidas, teve por finalidade servir de fonte constante de consulta a todos os países interessados na luta pela defesa dos direitos da cidadania das pessoas com algum tipo de deficiência (ZANINI, 2007).

A declaração mundial de educação para todos (São Paulo, 1995 apud ZANINI, 2007): aprovada em 1990 na Tailândia, foi estabelecida para minimizar as desigualdades e injustiças sociais do não acesso a educação. A partir dessa Declaração, foi elaborado o “Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, com o objetivo de ser referência e guia a governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, ONGs e a todos os envolvidos com a meta de Educação para todos.

E por fim temos a declaração de Salamanca de princípios, políticas e práticas para as necessidades educativas especiais (Brasil 1997): Resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Acesso e qualidade, promovidos pelo governo da Espanha e pela UNESCO, em junho 1994. A declaração expressa o princípio da integração e preocupação com a garantia de escolas para todos, conforme estabelecido em 1990, na conferência mundial de educação para todos (São Paulo, 1995), e vem fundamentar o trabalho desenvolvido nas escolas que seguem a filosofia da inclusão. (ZANINI, 2007)

A escola tem por finalidade acolher a todos, mesmo que no momento não esteja adaptada às práticas pedagógicas. As teorias relacionadas ao processo de inclusão têm sido vastamente debatidas por especialistas da área, porém, existem dificuldades em colocar essas teorias em prática. A preocupação de professores, psicólogos e dos pais desses alunos é que eles sabem que só haverá inclusão a partir do momento em que houver transformações na estrutura do sistema educacional (MIRANDA, 2004).

Com o intuito de garantir o direito da educação a todos os cidadãos foi sancionada a lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9.394/96. Essa

lei traz em seu conteúdo alguns avanços relevantes. O capítulo 5º da LDB aborda exclusivamente a educação especial, expressando no artigo 58 que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, deve haver serviços de apoio especializado (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, os alunos que possuem deficiência intelectual têm a garantia de uma educação inclusiva com métodos que abarquem as suas dificuldades e promovam a sua aprendizagem. Por vezes, o transtorno poderá comprometer a aquisição dos conteúdos propostos pelos programas curriculares. Todavia há de ser considerada a singularidade de cada aluno (SANTOS, 2012).

Pode-se afirmar que os serviços especializados voltados ao atendimento das necessidades particulares dos alunos especiais ainda estão longe de serem considerados ideais. No interior das escolas, ainda existe a carência de materiais pedagógicos e a falta de capacitação para os professores para lidar com esses alunos (MIRANDA, 2004)

É necessário enfatizar que não se podem generalizar as pessoas com deficiência intelectual, pois, cada aluno tem sua especificidade. A aprendizagem vai depender do nível de comprometimento e das adaptações realizadas para intervir em cada caso. Cada indivíduo é peculiar e sua capacidade de aprender é intrínseca. É de extrema relevância que se tenha a estimulação como método pedagógico. Faz-se necessário trabalhar as potencialidades do aluno a fim de superar suas dificuldades (SANTOS, 2012).

A proposta da educação inclusiva não pode ser embasada somente na superação das dificuldades ou na socialização, mas precisa promover a emancipação intelectual através da aquisição de novos conhecimentos, e favorecer o desempenho cognitivo da criança, onde seja possível ampliar o repertório de comunicação e independência (LIMA, 2007).

Sabe-se que são grandes os desafios da inclusão, nem sempre as instituições e os profissionais estão preparados para receber esse público. Dessa forma, são comuns constatações da inefetividade dessa inserção. Ao se integrar na escola a criança fará parte de três estruturas psicodinâmicas: ambiente de aprendizagem, relação professor- aluno e aluno- aluno (KANAN; SANTOS, 2012).

De um modo geral, Maciel (2000) explica que, por meio da interação social que acontece dentro de uma sala de aula são identificadas as diferenças interpessoais e as vivências que ocorrem no âmbito familiar. Crianças que sofrem

rejeição nos próprios lares têm comportamentos agressivos, dificuldades em desenvolver amizades e habilidades sociais. Nesse sentido, a escola não é apenas um ambiente de aprendizagem, mas também de socialização, investigação e intervenção.

Ainda no contexto de socialização, as amizades para as crianças com deficiências podem ser mais significativas para umas do que para outras. Tal afirmação pode ser explicada pelo fato de que elas necessitam de um maior desenvolvimento na comunicação, no desempenho acadêmico e na cognição.

Essas amizades e afetividades serão fundamentais na contribuição da aprendizagem (KANAN; SANTOS, 2012). Os autores apontaram, em seu estudo com alunos com deficiência intelectual, que a relação aluno-professor é de mais afetividade do que imposições pedagógicas, e que as atividades são orientadas individualmente e não seguem os padrões da turma.

No que se refere a aprendizagem, Vieira (2016) afirma que ao se tratar de alunos com deficiência intelectual são necessários outros procedimentos pedagógicos e que precisa ser mudada a percepção dos profissionais que atendem na escola em relação ao ensinar e aprender do educando. No entanto quando a escola é empenhada é possível à superação das barreiras encontradas na aprendizagem do aluno.

Vigotski (1997) ressalta 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. (Vigotski, 1997)

A interação e a compreensão do docente possibilitam conhecer o desenvolvimento cognitivo do aluno. Ao professor compete mediar situações de aprendizagem. E é ele a figura essencial no processo de construção do saber, por meio dele a criança poderá ter avanços científicos e cognitivos. Conhecer o aluno além da deficiência é de extrema relevância, saber quais são suas expectativas, da família, entender qual a percepção da criança em relação a sua deficiência contribui na efetividade do progresso acadêmico (VIEIRA, 2016).

Nesse sentido, cabe ao professor buscar o melhor método para acessar e evoluir o aluno. Passerine e Onório (2014) investigaram o método do portfólio usado

pelos docentes, que consiste em atividades significativas e no ritmo do aluno, em uma escola na modalidade de ensino especial.

Os resultados mostraram que com crianças com deficiência intelectual o portfólio contribuiu grandemente no progresso dos educandos. Além do excelente resultado com as crianças, o método despertou produção de estratégias nos docentes e possibilitou a reflexão da prática pedagógica executada por eles.

Desta forma, Santos (2012) reforça que precisa ser elaborado um planejamento para os alunos que ofereça um ambiente seguro, que tenha acessibilidade instrumental, sem discriminações, que reforce a identidade da criança, que sejam fortalecidas as relações interpessoais e promova o bem-estar, que haja a compreensão pelos educadores que o desenvolvimento pode levar mais tempo em relação a outros alunos, que tenha estimulação sensoriais e cognitivas, dentre outras práticas que promovam o desempenho e alcance dos objetivos curriculares.

Para alcançar um bom resultado do planejamento e currículo escolar precisam ser considerados três elementos básicos, sendo eles: aspectos materiais e organizativos, que diz respeito ao espaço, material didático e móveis, os aspectos relacionais, que se referem aos docentes, alunos e outros educadores e o aspectos de organização de tempo escolar, que corresponde na avaliação de todo o processo escolar, qual o conteúdo programático a metodologia que será utilizada e o processo de avaliação (PATTO, 2015).

Patto (2015) considera que o ensinar precisa estar permeado de carinho, sobretudo quando se trata de crianças com deficiências, uma vez que alunos com fracasso escolar têm baixa autoestima, sentem-se incapazes e ficam sem perspectiva. Dessa forma, a aprendizagem necessita ser prazeroso, o professor precisa trabalhar com clareza e entusiasmo.

Vale ressaltar que embora seja de suma importância os currículos, a escola deve promover outros benefícios ao aluno com deficiência, tais como: reduzir o isolamento, aliviar o estresse e as frustrações que podem ser enfrentados pelos alunos, desenvolver as competências pessoais e proporcionar a possibilidade de alcançarem maior autonomia e independência (SANTOS, 2012).

4.3 ACOMPANHAMENTOS TERAPÊUTICOS QUE O ALUNO NECESSITA NAS ÁREAS MULTIDISCIPLINARES

O transtorno de deficiência intelectual afeta principalmente a área cognitiva, no entanto outros aspectos psicossociais irão requerer atenção e adaptação. Além do detrimento causado pelo próprio transtorno, ocorrem várias comorbidades que comprometem a saúde do sujeito. A obesidade se faz presente em 59% da população das pessoas com deficiência intelectual. Atrelada ao ganho de peso pode-se desenvolver outras doenças como diabetes, problemas cardíacos, doenças crônicas entre outras. Nesse sentido, essa população requer um cuidado maior, tanto na questão física, quanto psíquica, uma vez que, são grandes os desafios enfrentados no dia a dia das pessoas com deficiência intelectual (CAVALHEIRO, 2012).

Embora a temática seja de extrema importância, pelo grande número de pessoas com deficiência intelectual, no campo científico os estudos sobre os benefícios da psicoterapia são escassos e inconclusivos. Tal afirmação pode ser justificada pelo fato das preocupações éticas em realizar pesquisas e pela dificuldade na comunicação nos níveis graves e severos (MARQUES, 2010).

4.3.1 Psicológico

Partindo desse pressuposto, se faz necessário pensar em estratégias que busquem melhorar a qualidade de vida dessas pessoas. No que se refere a tratamentos na saúde mental, Marques (2010) realizou estudos nos quais demonstrou as principais intervenções psicológicas realizadas com pessoas com deficiência intelectual, descritas abaixo:

Aconselhamento, um método curto que consiste em auxiliar o paciente a descobrir seus potenciais, e adaptar as dificuldades encontradas em decorrência do transtorno. (MARQUES, 2010)

Psicoterapia de apoio: tem como principal objetivo direcionar ao autoconhecimento e expressar os sentimentos. Por meio de uma relação terapêutica empática e segura, a psicoterapia se torna um suporte para o paciente superar as adversidades, minimizar comportamentos desajustados, promover o desenvolvimento da autonomia e maior independência, além de reduzir o sofrimento

psíquico. O grande desafio do psicólogo será encontrar uma maneira de compreender a comunicação/linguagem do paciente. (MARQUES, 2010)

Os programas de treino de competência, essa intervenção busca trabalhar a cognição, uma vez que, as principais dificuldades do paciente estão relacionadas a essa área. Dessa forma, o objetivo é melhorar a concentração, atenção e memória, por meio de um conjunto de tarefas. Consequentemente o treino promove o bem-estar físico e emocional. (MARQUES, 2010)

Intervenção em crise, essa técnica consiste em uma avaliação rápida do problema, focalizando o aqui-e- agora e é limitada no tempo. O psicólogo que realiza esse meio de intervenção deve ser ativo e flexível, visto que precisa fazer com que o indivíduo volte a ter um comportamento adaptativo. (MARQUES, 2010)

No que se refere às abordagens, de acordo com Bhaumik, Gangadharan, Hiremath e Russel (2009, apud MARQUES, 2010) uma das principais abordagens utilizadas pelos profissionais de psicologia para trabalharem com pessoas com deficiência intelectual é a abordagem comportamental.

Alonso e Bermejo, (2001) postulam que a abordagem comportamental juntamente com o uso da medicação traz grandes benefícios para as crianças. A meta da análise comportamental está na modificação do comportamento, de forma com que seja substituído os comportamentos indesejados pelos adaptados. A terapia comportamental busca atuar na mudança do comportamento atual, com foco na análise do ambiente e estipulando prazos e objetivos.

Dentro da abordagem comportamental o profissional pode usar como recurso a ludoterapia, devido a falhas na linguagem e na comunicação há dificuldades para o aluno se expressar, nesse sentindo, através da brincadeira a criança pode mostrar seus sentimentos, emoções, ansiedades, medos e angustias. Além de possibilitar desenvolver a sua autonomia, poder de decisão, controle dos impulsos entres outras competências (BARROQUEIRO, 2002).

Glat (1999) explica que os comportamentos adaptativos devem ser instruídos pelos psicólogos, ou então que o profissional de psicologia instrua os pais e professores na melhoria dos comportamentos indesejados. A autora ainda afirma que, através da relação terapêutica os comportamentos já podem ser aprendidos seja no *setting* psicoterapêutico, nas escolas e outras instituições.

Um estudo realizado por Cecato *et al* (2012) em uma instituição de ensino especializado na cidade de Vinhedo - SP apontou que por meio da abordagem

comportamental as expressões verbais dos alunos aumentaram após o treino dos repertórios verbais nas atividades diárias. A pesquisa demonstra a eficácia da terapia comportamental para pessoas com deficiência intelectual.

O psicólogo que atende a essa demanda deverá analisar o contexto no qual o paciente está inserido, a fim de que possa intervir de acordo com as suas condições. O profissional poderá atuar em fins educacionais, orientações a família e profissionais, estabelecer atividades para o dia a dia, realizar programas de habilidades sociais, trabalhar em comportamentos desadaptativos e abordar assuntos pertinentes. Para o bom resultado do desempenho do paciente com deficiência intelectual o trabalho deve ser multidisciplinar contando com profissionais da fonoaudiologia, psicopedagogia, terapia ocupacional, neurologia dentre outros (CAVALHEIRO, 2012).

4.3.2 Psicopedagógico

O trabalho psicopedagógico teve sua origem direcionada aos atendimentos às crianças com dificuldades de aprendizagem, contudo ao longo dos anos o desempenho desses profissionais foi amplificado em diferentes setores, não ficando limitado às escolas de ensino regular ou clínica. A ação psicopedagógica passou a desenvolver-se através de um trabalho multidisciplinar, sofrendo uma abertura significativa (OLIVEIRA, 2008).

De acordo com BOSSA (2007) a psicopedagogia tem como estudo a aprendizagem humana, ou seja, trabalha com crianças que tem dificuldades de aprendizagem. Segundo Weiss (2008), através do desempenho dos profissionais e atuação de vários cientistas envolvidos e estudando com empenho as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças especiais, permitirá maior propriedade em analisar fatores orgânicos e psicológicos que contribuirão para uma discussão satisfatória entre a equipe, sobre a realidade estudada.

O psicopedagogo, assim como a equipe multidisciplinar, precisa conhecer a criança que será assistida proporcionando ensino e aprendizagem que levem em conta suas subjetividades, criando espaços e condições favoráveis para expor suas potencialidades, capacidades, habilidades, destrezas e até mesmo suas limitações, bem como oportunizar seu desenvolvimento através de suas estruturas cognitivas, afetivas, sociais, pedagógicas e corporais.

A intervenção do psicopedagogo poderá ser feita através de atividades terapêuticas, preventivas, lúdicas e atitudes inclusivas, contribuindo no processo de identificação e adaptação dos conceitos apresentados na sala de aula (ROCHA, 2013). A abordagem deverá ser estabelecida mediante dados confiáveis quanto ao diagnóstico suscitado, prevalecendo o código de ética constituído pela associação brasileira de psicopedagogia (ABPp), buscando avaliar as teorias que foram levantadas diante da ação psicopedagógica, perante aos profissionais e a família.

O diagnóstico psicopedagógico é um processo, um contínuo sempre revisável, onde a intervenção do psicopedagogo inicia, [...] em uma atitude investigadora, até a intervenção. É preciso observar que essa atitude investigadora, de fato, prossegue durante todo o trabalho, na própria intervenção, com o objetivo da observação ou acompanhamento da evolução do sujeito (BOSSA, 2007).

O profissional da psicopedagogia deverá considerar vários fatores que fazem parte da história de vida da criança com necessidades educacionais especiais, tais como a família, a escola e, inclusive o meio social como um todo, adquirir informações amplas e suficientes para formular possíveis hipóteses. Assim sendo, esse profissional precisa colaborar com dados verídicos, em relação a todo trabalho psicopedagógico que será executado com a criança em vista à sua subjetividade ante o processo de ensino-aprendizagem na escola e na sociedade.

Consideramos que um dos maiores desafios que se apresentam ao psicopedagogo é proporcionar à família, à escola e ao aluno informações amplas de tudo o que coletou, sem enganos nem dissimulações, mas ao mesmo tempo, ser capaz de conseguir que a pessoa que receba essas informações não se sinta culpada ou atacada, mas perceba saídas possíveis e veja mais vantagens na mudança do que em permanecer na mesma situação (VILANA, 2008).

O psicopedagogo em parceria com os profissionais, escola e pais terá oportunidade de mudar a concepção destes em relação à criança com dificuldades de aprendizagem, proporcionando-lhes reverem suas atitudes e a maneira de se relacionarem com vários organismos que fazem parte da sociedade.

O contexto social onde pessoas com dificuldades de aprendizagem estão inseridas, é o mesmo contexto social de outras pessoas, com suas divergências, incoerências, problemas e alegrias, tornando-se irrelevante segregá-las, ou então protegê-las ao modo de reforçar (in) consequentemente suas limitações (BEYER, 2006). A práxis psicopedagógica correlacionada à educação especial é aquela que

possibilita a convivência de crianças com necessidades educacionais especiais de maneira pacífica, respeitando as diversidades e diferenças culturais e biológicas, através do rompimento de paradigmas excludentes ao admitir o multiculturalismo perante o social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma de lidar com a Deficiência Intelectual percorreu um longo caminho até atingir o patamar em que se encontra na atualidade. Os indivíduos portadores dessa limitação, antes cerceados do convívio social e condenados a uma existência de quase completa dependência de terceiros, sem perspectivas de evolução de seu quadro, foram aos poucos ganhando reconhecimento como detentores de potencial para progressos significativos, mediante estímulos adequados.

A DI é reconhecida como um fator limitador do desenvolvimento intelectual de seus portadores, que pode se apresentar em diferentes níveis de acordo com o grau de comprometimento das habilidades ditas “normais” para os indivíduos em determinada faixa etária e suas respostas aos estímulos externos. É definida como uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que é expressa em habilidades conceituais, sociais e práticas e que se origina antes dos 18 anos de idade.

Uma das grandes dificuldades do acompanhamento aos acometidos por DI é a individualidade dos quadros. Cada paciente/estudante necessita de um diagnóstico particularizado, identificando suas habilidades, dificuldades e rastreando suas possibilidades de desenvolvimento, bem como construindo estratégias adequadas para impulsionar esse desenvolvimento de forma minuciosa e com os cuidados necessários exigidos por cada indivíduo.

A educação inclusiva representou um grande avanço para os alunos portadores de DI, uma vez que a escola regular oferece inúmeros estímulos aos alunos especiais, propiciando-lhes o convívio com diferentes alunos, com diferenciados graus e formas de desenvolvimento, permitindo que o aluno com DI seja constantemente provocado a se integrar, interagir com os demais indivíduos do grupo e experimentar novas realidades que só a convivência com um grupo variado pode oferecer.

As chamadas escolas de ensino especial foram aos poucos sendo reconhecidas como limitadoras, vez que focadas nas dificuldades/deficiências apresentadas pelo aluno e não em sua potencialidade. O aluno especial deve estar integrado ao grupo, aprender as mesmas coisas, ser desafiado e estimulado a evoluir diariamente, ainda que de forma diversa dos outros alunos. Um dos maiores desafios da inclusão reside exatamente nesse aspecto, ensinar a mesma coisa de

maneira diversa, de forma que o aluno com algum grau de limitação seja capaz de se apropriar do conhecimento ofertado, senão na mesma profundidade que as demais crianças, da forma mais abrangente possível.

As dificuldades da educação inclusiva são muitas, dentre as mais preocupantes encontram-se a falta de profissionais especializados, a ausência de equipes multidisciplinares dedicadas a desenvolver estratégias específicas para os alunos portadores de DI. Por vezes encontram-se professores bem-intencionados, mas desprovidos do conhecimento necessário, do saber específico para lidar com alunos “fora dos padrões”. Nesse sentido o profissional da psicologia é indispensável para realizar o diagnóstico e acompanhamento do caso, bem como propor estratégias para o melhor desenvolvimento dos alunos especiais.

A escola, a família e a sociedade como um todo precisam estar em constante processo de conscientização, de reformulação de conceitos e pré-conceitos com vistas a não limitar o indivíduo com DI reduzindo-o às suas dificuldades, sem permitir que ele se desenvolva.

O estudante com DI irá apresentar diferenças em seu funcionamento geral e não apenas uma dificuldade específica em algum componente curricular, pois o funcionamento de sua intelectualidade se dá de outra forma. No entanto, isto não significa que ele não possa aprender, mas sim que devemos encontrar estratégias alternativas para lhe ensinar, seja por metodologias mais diretivas, interacionais e colaborativas, seja pela oferta de materiais ou recursos que possam concretizar o conceito e torná-lo compreensível para este estudante.

O processo de inclusão não tem apenas o objetivo de socialização, mas da participação plena dos alunos com deficiência, da otimização do processo de aprendizagem segundo a possibilidade de cada um. Pretende oferecer apoio aos professores e aos alunos para que estes alcancem níveis superiores de aprendizagem, ou seja, o ato de colocar uma enorme quantidade de crianças com deficiência intelectual nas instituições de ensino não é inclusão. Inclusão é respeitar as particularidades de cada ser humano, proporcionando a ele o respeito as suas limitações.

A inclusão deve ser de forma abrangente tanto nas escolas quanto na sociedade sem barreiras que lhes impeçam de exercer sua cidadania. É preciso que a escola seja coerente com os princípios da inclusão, proporcionando instalações, tecnologias, profissionais e equipamentos suscetíveis a recebê-los sem restrições.

Além do espaço físico, é de suma importância que os profissionais da educação sejam devidamente capacitados para executar suas atividades de forma produtiva, por meio de uma formação inicial e contínua de qualidade.

Não existe uma receita pronta para que o processo de inclusão aconteça, porém, existem fatores que devem ser amplamente discutidos, além disso, é essencial políticas públicas que sejam coerentes com as necessidades dos estudantes especiais, observando prioridades como a adequação curricular e avaliação contínua na execução dessas políticas de inclusão e integração.

O objetivo principal deste estudo é contribuir com a ciência e pesquisadores em geral, fornecendo-lhes subsídios para que os indivíduos possam compreender, enfrentar e superar os desafios da inclusão. Diante da importância desse tema, espera-se contribuir de maneira sistemática com a sociedade, proporcionando informação, a fim de conscientizar a todos que, embora haja dificuldades é de extrema importância inserir as crianças com deficiência intelectual na escola, tanto para adquirir o conhecimento, como para socializá-las.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. A.; Bermejo, B. G. (2001). **Atraso mental. Adaptação social e problemas de comportamento** (tradução de T. Gonçalves). Lisboa: McGraw – Hill.

AMPUDIA, Ricardo. **O que é deficiência visual?** Revista Nova Escola. Agosto de 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/deficiencia-visual-inclusao636416.shtml>>. Acesso em: 11 jun. 2019

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

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: DSM-V5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, M. S. Rumos e diretrizes dos cursos de Psicopedagogia: análise crítica do surgimento da Psicopedagogia na América Latina. **Cadernos de Psicopedagogia**, v.3, n.6, 70-71, jun. 2004.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. – Brasília : MEC, SEESP, 2006.

BARROQUEIRO, Maria Helena. Terapia comportamental e a sua aplicação em reabilitação. **Análise psicológica**, v. 20, n. 3, p. 495-503, 2002. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0870-82312002000300022&script=sci_arttext&lng=en

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Política Nacional de Educação Especial. Brasília. 1994. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/politica_nacional_educacao_especial_perspectiva_educacao_inclusiva.pdf. Acesso em: 28 out 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso 28 out 2019.

CAVALHEIRO, Esper. A. Erros inatos do metabolismo e deficiência intelectual. **Rev de deficiência intelectual-DI**, v. 2, n. 2, 2012.

CECATO, J. F.; ET AL. Inclusão social de um paciente com déficit intelectual moderado por meio de repertório verbal. **Revista Psicol. clin. vol.24 no.2 Rio de Janeiro dez. 2012**. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2910/291025271006.pdf>. Acesso em: 28 out 2019.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice hall, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL Montreal – Canadá OPS/OMS - 06 DE OUTUBRO DE 2004 TRADUÇÃO: Dr. Jorge Márcio Pereira de Andrade, novembro de 2004. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/declaracao_montreal.pdf. Acesso em 28 out 2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso 28 out 2019.

DEMO, P. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual**. **A**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p.6-6, 01 jan. 2010. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/292572/>. Acesso em: 28 out. 2019.

FACULDADE DA AMAZÔNIA. Biblioteca. Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos; organização Cristiane Garcia Bures. – 2. ed. – Vilhena: 2018.

FREUD, Sigmund. (1920-21). **Psicologia das massas e análise do ego**, In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud SE. Rio de Janeiro: Imago, v. XVII, p. 77-154, 1976.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Alves Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GLAT, R. **Refletindo sobre o papel do psicólogo no atendimento ao deficiente mental: além do diagnóstico**. Revista de psicologia institucional e social, v. 1 n.1, 1999.

GIL, Antônio Carlos **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

HEIDEGGER, Martin. **Os problemas fundamentais da fenomenologia**. Trad. Marco Aurélio Casanova. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

HOLANDA A. **Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica**. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a10.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

HONORA, Marcia; FRIZANCO, Mary Esteves. **Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com a sociedade inclusiva**. São Paulo-SP: Ciranda Cultural, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA- INEP. Censo Escolar 2018 revela crescimento de 18% nas matrículas em tempo integral no ensino médio. 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculadas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206>. Acesso em: 20 set. 2019

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KANAN, L. A., SANTOS, P. S. **A inclusão escolar da criança com deficiência mental: aspectos psicossociais.** Pós-graduação, Lages, 2012. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Pamela-Silva-dos-Santos.pdf>. Acesso em 28 out. 2019.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LEONTIEV, A. N. (2004). **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro. (Trabalho original publicado em 1978).

LIMA, T. C. Sasso de; MIOLO, Regina C. Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev Katálysis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

LIMA, S. R. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MACIEL M. R. C. **Portadores de deficiência: a questão da inclusão social.** São Paulo Rev Perspec. v.14 n.2 São Paulo abril/jun 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9788.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2019.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas 2007.

MARTINS, G. de A., & PINTO, R. L. (2001). **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos.** São Paulo: Atlas,2001.

MARQUES, Patrícia Maria Pereira. **Intervenção psicológica em adultos com deficiência intelectual.** 2017. Dissertação de Mestrado. Disponível em: http://dspace.lis.ulsiada.pt/bitstream/11067/2648/4/mpc_patricia_marques_dissertacao.pdf. Acesso em: 28 out. 2019

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MASCARENHAS, S. A. **Metodologia científica.** São Paulo: Pearson, 2012.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2012.

MINAYO, M. C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. **Rev HISTEDBR Online, Campinas**, n. 15, p. 1-7, 2004. Disponível em: < <http://dx.doi.org>>. Acesso em: 25 maio. 2019.

OLIVEIRA, M. A. C. **Psicopedagogia institucional: a instituição em foco**. Curitiba: Ibpex, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA/ UNESCO. **A educação Especial: Relatório sobre a situação atual e tendências de investigação da Europa**. 1968.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE-OMS. **Relatório mundial sobre a deficiência** / World Health Organization, The World Bank ; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. - São Paulo: SEDPcD, 2007. 334.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: TA Queiroz, Reimpressão, 2015.

PASSARINE, B. M. M., ONÓRIO C. A. L. **Avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, na educação de jovens e adultos, na escola de educação básica da educação especial**. 2014. Versão Online ISBN 978-85-8015-080-3 Cadernos PDE.

ROCHA, R. C. P.; ALMEIDA, J. C.; PINTO, E. V. et al. **Intervenções psicopedagógicas em crianças com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade**. C&D-Revista eletrônica da Fanoir, vol 6, n 2, p. 40-52, Vitória da Conquista, Jul-Dez 2013.

SANTOS, D. C. O. **Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual**. Rev Educ. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, out./dez. 2012.

SÁNCHEZ, G. J. N. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica**. Trad. Ernai Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Rev da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, ano I, n. 1, 1º sem. 2003, p.8-11. [Texto atualizado em 2011].

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**/ Curitiba: Ibpex, 2010.

SCHMIDT, Mário. **Nova História Crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2011.

TÉDDE, S. **Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão**. Samantha Tédde. – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP.

TELFORD. C.W; SAWREY. J.M. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: LTC_livros técnicos e científicos editora, 1977, V.5.

TRENTINI, M.; PAIM, L. **Pesquisa em enfermagem: uma modalidade convergente-assistencial**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1999.

VIEIRA, S. C. A. Deficiência intelectual: construção do conhecimento e o atendimento educacional especializado. 2016. **1º seminário luso-brasileiro de educação inclusiva. O ensino e a aprendizagem em discussão**. PUCRS, 2017 Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-5/completo-8.pdf>>. Acesso em: 05 de jun. 2019.

VYGOTSKY, LEV.D. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

VILANA, R. **A entrevista com os pais, os professores e os alunos**. Porto Alegre:

Artmed, 2008. p. 65-80.

WEISS, M. L. L. Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 13. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

ZANINI, F. Educação inclusiva e o papel do professor especialista. Monografia (Licenciatura em pedagogia) Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2007.