

## Compreendendo a Deficiência Intelectual a partir da Psicologia do Desenvolvimento

Phagner Ramos <sup>1</sup>

### RESUMO

O mapeamento de pessoas que apresentam diferentes níveis de compreensão e processamento de informações existe há séculos, sendo utilizados diferentes termos para sua caracterização: oligofrênico, idiotia, retardo, atraso, deficiência mental, deficiência intelectual, debilidade mental. Cada termo traz consigo uma construção dessa realidade, e implicações para a posição desses sujeitos da sociedade. Sabendo disso, este trabalho objetiva identificar as definições de deficiência na psicologia do desenvolvimento, enfocando a psicanálise, a epistemologia genética e a psicologia histórico-cultural. Ao construir esse objetivo, busca-se organizar as informações sobre a deficiência intelectual, auxiliando na construção de estratégias interventivas significativas. A construção dos resultados deu-se através de revisão da literatura (não-sistemática), valendo-se inicialmente dos comentadores, e seguindo para leitura da obra de referência. Na psicanálise encontrou-se o termo debilidade mental, pautando a compreensão dos sujeitos não a partir de critérios cognitivos, mas na posição do sujeito frente ao outro. Nesse sentido, considera-se que o sujeito com debilidade mental não fixa significados, tendo necessidade de constituir estrutura psíquica. Na teoria de Jean Piaget, especialmente nas contribuições de Inhelder, estabeleceu-se o cerne no déficit de raciocínio. Segundo essa perspectiva há aspectos como a viscosidade de raciocínio que impedem o sujeito de estabelecer-se na fase operatória. Por fim, na perspectiva histórico-cultural, postula-se uma diferenciação entre os sujeitos com referente sonoro e situacional, demarcando a linguagem como aspecto central para a compreensão das pessoas com deficiência intelectual. Ao final, percebeu-se a discrepância das teorias, que apesar de concordarem sobre os déficits, os explicando a partir de perspectivas diversas. Contudo, as três, mesmo discordando conceitualmente, enfatizam o local do outro e da interação como fundamentos para a intervenção. Um outro que possibilite a realocação da pessoa da deficiência intelectual para o desequilíbrio, desfossilização. Portanto, indicando um local para as intervenções com essa população, e colocando ênfase aos espaços inclusivos.

**Palavras-chave:** déficit intelectual, educação inclusiva, educação especial, aprendizagem, desenvolvimento.

### INTRODUÇÃO

Historicamente a forma como as sociedades lidam com pessoas com deficiência intelectual modificou-se bastante, passando da exclusão total (incluindo a exclusão da vida), até os processos assistencialistas de isolamento, seguindo após muitas lutas para a construção do direito à educação (PACHECO; ALVES, 2017). A cada novo momento o termo para designar esses sujeitos também se modifica (oligofrênicos, retardados, deficientes mentais, deficientes intelectuais), indicando uma transformação da compreensão sobre esses sujeitos.

---

<sup>1</sup> Mestre em Psicologia/UFPE, Doutorando em Psicologia Cognitiva/UFPE, [phagnerramos@gmail.com](mailto:phagnerramos@gmail.com)

Atualmente permanece uma tensão entre os modelos biomédicos e social da deficiência, que tendem a propor espaços e definições distintas para esses sujeitos.

No modelo biomédico a deficiência é compreendida como “problema”, “doença” do paciente, sendo necessário uma intervenção terapêutica individual para sua normalização (DINIZ, 2003). Os valores estatísticos são centrais para definir a deficiência, seguindo um parâmetro quantitativo (SKLIAR, 2011; PACHECO; ALVES, 2017).

A partir do modelo biomédico a DI é definida como uma parada/interrupção no desenvolvimento do sujeito, e identificada a partir de testes de inteligência, como o tradicional Teste de QI (Alfred e Binet), considerando que quanto mais distante da média, mais grave/profunda seria a DI. A deficiência intelectual (ou transtorno do desenvolvimento intelectual) é primeiro descrita pela medicina como uma parada no desenvolvimento intelectual incurável, tornando o sujeito incapaz de desempenhar atividades cotidianas, adaptar-se ao meio (ALMEIDA, 2004). O Código Internacional de Doenças (CID) e o Manual Estatístico e de Diagnósticos de Doenças Mentais (DSM) em suas primeiras edições apresentam os testes de inteligência como ponto única para o diagnóstico da DI, aproximando-se do modelo biomédico de deficiência focalizando seus déficits.

No DSM-5 e no CID-10 o diagnóstico é subdividido em graus a partir da gravidade dos déficits: leve, moderado, grave e profundo. Para a classificação considera-se os três âmbitos, conceitual, social e prático.

Considera-se que quanto mais profundo o grau de DI, mas o sujeito apega-se aos aspectos do tempo e espaço imediatos com dificuldade de expansão do pensamento, mesmo quando confrontado, além de serem menos verbal, passando ao maior uso de gestos. No caso da profunda a capacidade de classificar e combinar objetos sofre maior impacto, tornando a comunicação ainda mais difícil (APA, 2014). Foram encontradas mais pesquisas versando sobre as características das pessoas com DI leve ou moderada, que mantêm maiores níveis de comunicação.

A ampla aplicação desses testes começou a ser criticada por focar-se apenas na falta, sendo pouco contributivo para a intervenção. Além disso, a emergência dos movimentos de luta das pessoas com deficiência visibilizou nuances dessa população que questionaram o diagnóstico apenas a partir da falta (DINIZ, 2003). Assim ganhou força o modelo social da deficiência, sendo crítico a visão hegemônica do modelo biomédico, e buscando definir a deficiência qualitativamente, na compreensão integral da deficiência incluindo o que os sujeitos conseguem e o que não conseguem realizar (SKLIAR, 2011; DINIZ, 2003).

Um exemplo, são os estudos da defectologia de Lev Vygotsky (1983, 2011) que postulam um caminho direto de desenvolvimento nas pessoas típicas, visto que as suas necessidades são supridas pelos aparatos culturais existentes. No caso das pessoas atípicas há um impedimento motor, sensorial ou intelectual, sendo necessário a cultura apoiar a construção de caminhos indiretos, com mecanismos de compensação para que a pessoa atípica se desenvolva (VYGOTSKY, 1983; 2011). Propõe-se um processo mútuo de adaptação do sujeito e do ambiente, com a criação de estratégias de acessibilidades: como a língua de sinais no caso da pessoa surda, o braile no caso da pessoa cega, entre outros exemplos (SASSAKI, 2009).

Para a implementação da educação inclusiva, além das dificuldades estruturais, outro aspecto que tem suscitado atenção é o processo de adaptação das atividades escolares para um grupo heterogêneo de estudantes, considerando as diferenças biológicas e sociais. Diversas pesquisas teóricas e práticas têm buscado transpor esse desafio, identificando as características dos estudantes e como lidar com estas (LIMA, 2008; VILARONGA; CAIADO, 2013; VILARONGA, MENDES, 2014). Entre as diversas iniciativas em prol da inclusão a construção de um Desenho Universal para a Aprendizagem ou Design Inclusivo, tem despontado como estratégia significativa, realizando pesquisas sistemáticas sobre as demandas das populações atípicas, e a partir disso propondo a adaptação de forma antecipada a presença desses sujeitos. Entre as ações, por exemplo, apresenta-se a necessidade de propor estratégias de aprendizagem que envolvam formas diferentes de comunicação, assim possibilitando que sujeitos com dificuldades em determinada forma possam se utilizar de outras, como também diversificando as habilidades de todos os estudantes. Ponto crucial é estabelecer não apenas o acesso ao espaço físico, mas também as estratégias adequadas de ensino-aprendizagem.

Aproximando-se dessa reflexão a Associação Americana de Deficiência intelectual (2002), e partindo do contato com as pessoas com DI, ampliou a definição, buscando ampliar a análise clínica em seu diagnóstico e propondo um olhar também para as possibilidades (e não apenas déficits) desses sujeitos. Assim, passa-se a considerar também os aspectos dinâmicos dos processos sócio-cognitivos e a compreender a importância das estratégias de compensação social para o desenvolvimento das pessoas com DI (DIAS; OLIVEIRA, 2013).

Segundo Maria Almeida (2004) a Associação Americana de Deficiência Intelectual (AADI)<sup>2</sup> em 1959 definiu DI como “um funcionamento intelectual geral abaixo da média” (p. 34) associadas a maturação, aprendizagem e ajustamento social. Em 1961, na revisão de Herber (citado por ALMEIDA, 2004) os termos maturação, aprendizagem e ajustamento social foram

---

<sup>2</sup> Na época chamada de Associação Americana de Retardo Mental.

substituído por comportamento adaptativo, sendo indicado como um conjunto de comportamentos do sujeito que auxiliam na inserção no contexto, identificando e respeitando as regras explícitas e implícitas deste.

O termo, portanto, é abrangente cabendo diversos aspectos em cada âmbito. A AADI (2002) definiu as habilidades adaptativas a partir de três âmbitos: 1. Sociais, englobando os aspectos socioafetivos do reconhecimento, produção e avaliação de emoções, comportamentos e regras nos âmbitos intrapessoais, interpessoais e sociais; 2. Conceituais, incluindo recepção e produção da linguagem oral e escrita, como a abstração e generalização de características de objetos e 3. Práticos, abrangendo as diversas atividades do cotidiano, desde mover-se nos espaços, comer, cuidar da higiene pessoal, até ter uma ocupação remunerada, gerenciar dinheiro, executar um plano de vida (AADI, 2002).

Apenas na década de 1980, os comportamentos adaptativos adentram as definições do CID e DSM, que passaram a flexibilizar o uso do teste como diagnóstico, e ampliar o poder da avaliação clínica. Atualmente apesar de diferenças conceituais e operacionais de como deve ser diagnosticado, tanto o CID-10, quanto o DSM-5 e a AADI propõem o diagnóstico a partir de três critérios: (a) déficits em funções intelectuais (ligadas ao construto da inteligência); (b) déficits ou limitações nas habilidades adaptativas sociais, conceituais ou práticas; (c) aparecimento anterior à vida adulta. Inclusive, nas edições do CID e DSM nível da deficiência é estabelecido pelas habilidades adaptativas e não mais pelo escore do QI, sendo considerado pouco válido para identificação das diferenças internas.

Centrando-se nas características cognitivas enfatizam-se cinco processos cognitivos mais comumente apresentados nas pesquisas como diferentes comparando pessoas típicas e com DI leve: memória, funções executivas, atenção, raciocínio e linguagem (HRONIS; ROBERTS; KNEEBONE, 2017; MARINO; SOUZA; TEIXEIRA; SEABRA; CARREIRO, 2020). As pessoas com DI apresentam déficit na capacidade de armazenamento de informações (BUHEL; PAOUR, 2005). Além disso, tem menor nível de atenção sustentada, seletiva e dividida (HRONIS; ROBERTS; KNEEBONE, 2017). Isso dificulta o processo de organizar as informações e identificar aspectos conceituais. Já os estudos das funções executivas evidenciam que as pessoas com DI teriam dificuldades em tomar decisões, incluindo planejar, organizar e monitorar ações, assim como no controle emocional, inibitório e na flexibilização de posturas. Tendo, portanto, dificuldades no processo de autoregulação (WHITMAN, 1990; VIANA, 2016). No âmbito do raciocínio, especialmente abstrato e lógico tem menor desenvolvimento das pessoas com DI, impactando os processos metacognitivos (LURIA, 1987; WHITMAN, 1990; VYGOTSKY, 2011; VIANA, 2016). Por fim, a linguagem é a área com maior quantidade

de estudos que revelam a presença de um vocabulário reduzido, com dificuldade de apropriação e adaptação das palavras, retratados no atraso da fala oral, leitura e escrita (HRONIS; ROBERTS; KNEEBONE, 2017; CASTRO, 2019; AQUINO; CAVALCANTE, 2020; MARINO; SOUZA; TEIXEIRA; SEABRA; CARREIRO, 2020; SILVA; CAVALCANTE, 2021).

## **Teorias do desenvolvimento e Pessoas com Deficiência Intelectual**

Buscando explicar os motivos desses diferentes déficits, diversas teorias têm apresentado a linguagem como aspecto central, especialmente, a dificuldade em conceituar para além da concretude e a situação atual, gerando impedimentos para descentrar-se de sua perspectiva.

Na epistemologia genética de Jean Piaget (1964), a ideia de descentramento também é trazida como estratégia essencial para o desenvolvimento, agora no sentido cognitivo. Para Piaget (1964) construímos esquemas (estruturas ou padrões de comportamentos e conceitos) para compreender o mundo. A cada nova informação os esquemas são acionados para assimilar, adaptando o novo ao esquema existente, e na impossibilidade disto, este será acomodado, modificando o esquema pré-existente. Nos dois casos o esquema anterior será modificado qualitativamente (acomodação) ou quantitativamente (assimilação) se equilibrando frente às novas informações. A entrada num novo esquema precisará necessariamente de um momento de desequilíbrio, de algo que coloque a estrutura em cheque, e convide o sujeito a construir uma nova operação. O desequilíbrio pode acontecer na interação com o objeto (seja ele novo, ou no encontro de uma nova nuance) ou com outro sujeito.

No caso das pessoas com DI essas mudanças qualitativas ou quantitativas não seriam permanentes, havendo “viscosidade do raciocínio”, uma tendência a permanecer com resquícios de esquemas anteriores (INHELDER, 1969, citado em SCHIPPER; VESTADO, 2016). Isso aconteceria porque pessoas com DI apresentam uma lentidão do desenvolvimento, com a ausência de reversibilidade do raciocínio causada pelo domínio da percepção (experiência mental) sobre o raciocínio hipotético dedutivo. Assim as pessoas com DI mantêm-se no estágio pré-operatório ou operatório concreto, ocorrendo oscilação de estadia entre estes estágios.

O pré-operatório é caracterizado pelo aparecimento da representação, substituir objeto ou acontecimento por uma representação, contudo é levado pela aparência, com uma percepção

global, sem discriminar detalhes. Já no estágio operatório concreto a criança desenvolve e relaciona os conceitos de tempo, espaço, causalidade, ordem, e etc, contudo ainda tenderá a privilegiar o concreto e o atual.

Importante aos fins do presente estudo, considerar que, segundo Piaget (1964), as pessoas com DI, em geral, constroem hipóteses a partir dos elementos concretos presentes, contudo desconsideram o contraditório na construção de generalizações e abstrações. Mesmo confrontadas com informações que negam seus esquemas, as pessoas com DI fariam assimilações ou/e acomodações impróprias considerando apenas parte do exposto, assim como crianças de uma fase ignorando elementos que apenas serão reconhecidos no seguinte.

Por essa dificuldade em perceber as nuances, Inhelder (1943) debruça-se sobre a capacidade de agrupamento e categorização, percebendo uma categorização a partir dos elementos amplos, com a desconsideração de algumas diferenças fundamentais entre os elementos do grupo. Ao visualizar os elementos concretos estabelece-se a relação entre seus elementos principais, com dificuldade de acompanhar nuances ou mudanças periféricas, por exemplo, cachorro e cavalo podem ser considerados de uma mesma classe, desconsiderando a diferença na altura, focinho, pelos e etc.

Por isso, Inhelder (1943) indica para esses sujeitos, atividades pedagógicas que o ajudem a organizar a estrutura operatório, como o processo de classificar e agrupar, exatamente através de situações problemas que causem o desequilíbrio, que mostrem os limites do esquema, e assim, busquem descentrar o sujeito de sua perspectiva concreta. O uso de situações problemas têm sido apontado como as estratégias mais utilizadas para a escolarização das pessoas com DI (ANACHE; MITJÁNS, 2007; NUNES; BRAUN; WALTER, 2011; OLIVEIRA; RUIZ, 2014).

Uma crítica constante aos trabalhos piagetianos é por este considerar a linguagem como expressão do pensamento, portanto, a linguagem estaria subordinada ao pensamento. Na contrapartida dessa afirmação, a psicologia histórico-cultural compreende a linguagem e o pensamento como tendo gêneses distintas que se amalgamaram ao longo do desenvolvimento. Lev Vygotsky (1996) defenderá que pensamento é linguagem, e que a palavra não existe fora do pensamento. Ao adquirir a linguagem os processos cognitivos modificam-se qualitativamente, são transformados, saindo da estrutura básica comum aos animais e adentrando os superiores exclusivos dos humanos. Com isso, o desenvolvimento de um gênero discursivo implica numa transformação do pensamento, o discurso narrativo, por exemplo, seria internalizado pela criança englobando no seu raciocínio as perspectivas de tempo e espaço.

Os estudos clássicos da Psicologia Histórico-cultural também postulam a dificuldade de conceituação e a necessidade de estratégias de ampliação a partir do outro nas pessoas com DI. Contudo, Vygotsky (1984) não toma essa dificuldade como produto do centramento da criança, na verdade o sujeito é social, e posteriormente individualiza-se. A dificuldade da pessoa com deficiência intelectual seria na internalização dos aparatos culturais, especialmente da linguagem. Desse modo, entende-se que a DI não seria uma parada ou lentidão no desenvolvimento, mas como um outro caminho de desenvolvimento que não é contemplado pelas ferramentas culturais disponíveis. Portanto, gera-se a necessidade da compensação social, ou seja, a construção de ferramentas culturais que auxiliem no desenvolvimento desses sujeitos. Vygotsky (1997) ao estudar o desenvolvimento dos conceitos espontâneos para os científicos em pessoas com DI identifica uma dificuldade desses sujeitos de passarem do estágio de pensamento por complexos para o estágio de conceito científico. No pensamento por complexo os sujeitos conseguem realizar agrupamentos dos objetos, contudo tendem a usar critérios baseados no concreto não considerando a essência do conceito, ou seja, tende-se a criar grupos a partir de características superficiais (por exemplo: cor ou tamanho) sem atentar-se para o central na definição do objeto (presente no conceito científico). Isso se daria pela dificuldade de apreender a organização dos objetos para além do concreto, situacional.

Alexander Luria (1987), também representante da psicologia histórico-cultural, pode nos dar algumas ideias para pensar nessa pergunta. Voltando-se também para o desenvolvimento conceitual, o autor dirá que o ponto principal que constitui a limitação da DI é o processo de abstração e generalização, e por isso a apreensão situacional. Em seus estudos Luria (1987) não segue a definição de níveis do modelo biomédico, fazendo uma outra classificação quanto ao desenvolvimento das habilidades conceituais. Em seus estudos as pessoas com DI tendem a não alcançarem o campo semântico complexo, ficando em dois grupos: (a) fixados no som da palavra e (b) os que se ligam ao referente situacional.

No primeiro grupo, Luria (1987) ao fixarem-se apenas no som, a comunicação volta-se para a gestualidade e a imitação dos sons, dificultando a apreensão dos aparatos culturais, como a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que auxilie na aprendizagem, implicando num acesso restrito aos processos cognitivos superiores (como a argumentação). Nesse caso, a indicação seria estratégias que auxiliem a efetiva relação entre sons e palavras para a aquisição da língua, após isso seria possível a apreensão dos aparatos culturais e o desenvolvimento dos outros processos cognitivos. Por isso, este estudo pretende centrar-se no segundo grupo identificado por Luria. As pessoas com DI desse grupo tendem ao conceituar a ligar-se ao referente da situação, ou seja, centrar-se na experiência sensorial imediata, haveria pouca

abstração conceitual. Apesar desse impedimento, Luria (1987) acredita que estratégias educativas baseadas na ZDP podem auxiliar no desenvolvimento, especialmente por ajudar a expor os limites de sua conceituação e lhe dar bases verbais para a construção de outros conceitos. A argumentação não é uma atividade proposta por Luria, contudo no movimento argumentativo o oponente (contra-argumentador) esforça-se por apresentar os limites do ponto de vista, o que pode incluir a conceituação sobre objetos ou situações.

Baseando-se nos achados de Luria e Vygotsky, Andreia Souza (2009) desenvolve seu doutorado para compreender o aprendizado e o comportamento fossilizado nos sujeitos com DI. Comportamento fossilizado é definido por Vygotsky (2003) como o enrijecimento ou mecanização do processo psicológico, na área acadêmica pode ser representado por uma aprendizagem que perdeu certas relações e acaba sendo repetido de forma autônoma. Um exemplo seria a repetição de erros na área da matemática, em que a operação é realizada de forma equivocada, apenas repetindo o *modus operandi* de outros problemas. Souza (2009) identifica o comportamento fossilizado de pessoas com DI na área da conceituação, percebendo a tendência desses sujeitos em aplicar a mesma lógica de agrupamentos, mesmo quando os objetos não se encaixam.

No trabalho de Souza (2009) os sujeitos com DI tendem a voltar-se para os elementos situacionais das palavras, ou seja, para os elementos perceptuais, tendo dificuldade de generalizar e abstrair. Salienta-se que neste trabalho nenhum dos sujeitos encontrava-se preso aos sons, ou seja, estariam no segundo grupo proposto por Luria (1987). Posteriormente, ela propõe uma intervenção pedagógica a partir da ZDP utilizando-se de pistas verbais ao longo das aulas e buscando questionar (desfossilizar) o conceito através do oposto. O ato de questionar. Ao fim, realizou novamente o teste do 4 excluído identificando uma ampliação da abstração dos conceitos, ao conseguirem transpor do referente concreto e acessar o campo semântico do termo.

Flávia Viana (2016) também se utiliza da ideia de mediação para construir estratégias de intervenção para estudantes com DI, contudo em seu trabalho é focado na teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Feuerstein (1997), especialmente em sua identificação dos tipos de mediação. Em seu trabalho foram utilizados jogos mediados pela pesquisadora com a intenção de desenvolver os processos metacognitivos nos sujeitos (VIANA, 2016). As mediações incluíam disponibilizar pistas verbais, expandir significações, entre outras ações. A oposição não aparece como estratégia específica, esta aparece de forma constante a partir dos questionamentos da pesquisadora, sendo utilizado como estratégia para provocar os estudantes a continuarem seus raciocínios.



Aliando o referencial histórico-cultural ao interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), Cassiano Haag (2011) caracteriza a forma de conceituar, apontando para o papel do outro no preenchimento das lacunas e na ampliação da visão das pessoas com DI.

Na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo é explorado uma concepção de construção de sentidos, composta por quatro atividades complementares e inseparáveis: 1. a referência, 2. a co-construção da memória, 3. a produção de hipóteses e 4. a antecipação de situações. Como resultados identificou-se que as atividades ao mesmo tempo que traziam dificuldades, apresentavam estratégias para sua superação. Por exemplo, o autor dirá que em certos momentos o participante não conseguia nominar certos objetos, como estratégia ele passava a usar sinônimos ou uma descrição funcional deste como andaime para o raciocínio da criança (HAAG, 2011). Mesmo as atividades de produção de hipóteses e antecipação de situações que envolvem o processo de generalizar e abstrair, e estariam mais prejudicadas, também aparecem nesse estudo com a existência de barreiras e estratégias de resolução.

Por fim, em sua tese Haag (2015) retoma os estudos agora com sujeitos com Síndrome de Down que têm déficit intelectual utilizando novamente um jogo digital. Assim como em sua dissertação Haag (2015) enfatiza não apenas o que esses sujeitos não conseguem fazer, mas também a construção de estratégias. Seus resultados ampliam os encontrados na dissertação, já que os sujeitos também apresentavam domínio insatisfatório das capacidades de linguagem, especialmente aos mecanismos de composição textual. Ao mesmo tempo, a atividade conjunta através de estratégias interacionais (pistas verbais, construção de comparação e diferenciação) resulta numa ampliação dessas habilidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao final, evidencia-se as diversas realidades construídas pelos diferentes olhares teóricos sobre a deficiência intelectual, portanto, o diálogo entre as perspectivas é essencial para a melhor compreensão desse fenômeno.

Buscando o diálogo, pode-se extrair que esses trabalhos convergem para identificação da dificuldade de conceituar, abstrair e generalizar, fixando-se nos elementos perceptuais como pontos centrais no caso das pessoas com DI, ao mesmo tempo, que apesar de caminhos distintos encontram na intervenção a partir da interação com um outro que questiona e apresenta posições alternativas (seja, por perguntas, jogos de resolução de problemas, pistas verbais, reconstrução da fala) uma possibilidade de compensar essa diferença.



As intervenções têm como usos as situações problemas que pretendem retirar o sujeito de sua visão consolidada desequilibrando (ou desfossilizando) o esquema conceitual. Aproximam-se, portanto, da ideia de argumentação e fortalecem a hipótese de que esta pode ter um impacto no desenvolvimento da habilidade de conceituação, em seu âmbito de generalização e abstração. Ao colocar o ponto de vista e a justificativa do proponente em questão, coloca-o numa situação de decisão, que descentra sua posição e o convida a desfossilizar (ou descentrar) seus conceitos. Da mesma forma, esse processo pode incentivar o sujeito a antecipar o oponente para resolver o problema proposto.

## REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A.; MITJÁNS, A. M. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, nº 11, v. 2, 2007, pp. 253-274. Recuperado em: 06 de dezembro de 2020, de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n2/v11n2a06>

AQUINO, Adelyn Barbosa; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. Avaliação da linguagem em crianças com deficiência intelectual no contexto de escolarização formal. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-24, 2020.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSICOLOGIA - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. DSM-V**. 4ª.ed. Porto Alegre, Artmed, 2014.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. **Retardo Mental: definição, classificação e sistemas de apoio**. Tradução de Magda França Lopes. 10ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, Soraia. Caracterização dos governos pós-golpe de 2016 no Brasil e seus impactos na educação. IN: CARVALHO, Soraia. (Org.) *Contrarreformas na Educação e Lutas Estudantis*. Editora CRV, Curitiba, 2020, pp. 13-26. ISBN Digital 978-65-5578-662-0

DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. 2004. J.M. P. Andrade (Trad.). Disponível em <[http://www.defnet.org.br/decl\\_montreal.htm](http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm)>. Acesso em: 09 dez. 2011.

DIAS, Sueli de S.; OLIVEIRA, Maria C. S. L. de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, June 2013.

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. *Série Anis*, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003. Acessado em 18 fev. 2019. Disponível em: [http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28\(diniz\)deficienciafeminismo.pdf](http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28(diniz)deficienciafeminismo.pdf) .

FEUERSTEIN, R. Teoria de la modificabilidad cognitiva estructural. In: *Es modificable la inteligencia?*. Madrid: Editora Bruno, 1997.



HAAG, Cassiano R. **A desinvenção da deficiência mental:** Um estudo da linguagem durante o uso de um jogo digital. 2015. Tese (Doutorado em Língua Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS. São Leopoldo. <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3497>

HAAG, Cassiano R. **Deficiência intelectual:** Por uma perspectiva da linguagem em interação. 2015. Tese (Doutorado em Língua Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS. São Leopoldo. <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4991>

HRONIS, A., ROBERTS, L., KNEEBONE, I. I. A review of cognitive impairments in children with intellectual disabilities: Implications for cognitive behaviour therapy. *British Journal of Clinical Psychology*, v. 56, n. 2, 2017, pp. 189–207. doi:10.1111/bjc.12133

INHELDER, B.; BOVET, M.; SINCLAIR, H. *Aprendizagem e Estruturas do Conhecimento*. São Paulo: Saraiva, 1997.

LIMA, C. da S. **Eficácia de um programa de comunicação alternativa aplicado a grupos de escolares com deficiência intelectual.** Dissertação, apresentada para Universidade Federal de São Carlos, 2008. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2997>

LURIA, Alexander R. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Luria. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

MANTOAN, Maria Tereza Edgler. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS. DSM-IV. Tradução de Deyse Batista. 4ª.ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

MARINO, Regina L. de F.; SOUZA, Amanda de O.; TEIXEIRA, Maria Cristina T. V.; SEABRA, Alessandra G.; CARREIRO, Luiz R. R. Indicadores Cognitivos específicos da deficiência intelectual leve: Os prejuízos cognitivos associados à Deficiência Intelectual podem se confundir com os da dislexia e do transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. *Revista Deficiência Intelectual: Ed. Calameo*, n. 18, 2020, pp. 09 - 16. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/349176552\\_Indicadores\\_cognitivos\\_especificos\\_de\\_Deficiencia\\_Intelectual\\_leve](https://www.researchgate.net/publication/349176552_Indicadores_cognitivos_especificos_de_Deficiencia_Intelectual_leve) [accessed Jun 11 2021].

PACHECO, K. M. de B.; ALVES, V. L. R. **Tendências e reflexões a história da deficiência, da marginalização à inclusão social:** uma mudança de paradigma, 2007, 14 (4), 242-248.

PIAGET, Jean. **O Raciocínio na Criança**. Rio de Janeiro: Record. 1967. (Original publicado em 1947).

SADI, Andreia. Damares: educação domiciliar permite a pais ensinar ‘mais conteúdo que a escola’. G1 Portal de Notícias da Globo, 25 de janeiro de 2019. <https://g1.globo.com/politica/blog/andreia-sadi/post/2019/01/25/damares-educacao-domiciliar-permite-a-pais-ensinar-mais-conteudo-e-gerenciar-aprendizado.ghtml>



SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SCHIPPER, Carla Maria de; VESTENA, Carla Luciane Blum. Características do raciocínio do aluno deficiente intelectual à luz da Epistemologia Genética. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 79-88, Apr. 2016. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572016000100079&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000100079&lng=en&nrm=iso)>. access on 22 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201931>.

SKLIAR, Carlos. Educação Especial brasileira: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: Educ. 2011.

SOUZA, Andréa Dias Garzesi. Aprendizagem e comportamento fossilizado : a compreensão da constituição de conceitos científicos na deficiência intelectual. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios**, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VIANA, Flavia Roldan. Análise do desenvolvimento do processo de autorregulação por alunos com deficiência intelectual: implicações dos princípios de mediação de Feuerstein na intervenção pedagógica tutorada. 2016. 319f. - Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

VILARONGA, C. A. R.; CAIADA, K. R. M. Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, nº 19; v. 1, 2013, pp. 61–78. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000100005>

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: Práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, nº 95, v. 239, 2014, pp. 139–151. <https://doi.org/10.1590/S2176-66812014000100008>

VYGOTSKY, Lev S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, 37 (4), 2011, p. 861-870.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Visor. 1997/1983.

WHITMAN, T. L. Development of self-regulation in persons with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 94, p. 373-376, 1990.