

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

INTELLECTUAL DEFICIENCY FROM THE HISTORICAL-CULTURAL PERSPECTIVE: SOME CONSIDERATIONS

ARTIGO

Rita de Cássia da Silva Oliveiraⁱ

Universidade Estadual de Ponta Grossa - Uepg
E-mail: soliveira@uepg.br

Olga Mara Buenoⁱⁱ

Universidade Estadual de Ponta Grossa - Uepg
E-mail: olgamarabueno@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta considerações acerca das contribuições da Teoria Histórico-Cultural à escolarização de alunos com deficiência intelectual. Para isso, foi realizado um estudo bibliográfico, tendo como descritores a construção histórico-social da deficiência intelectual; a mediação; o desenvolvimento das funções complexas do pensamento em pessoas com deficiência intelectual; e a organização do ensino para alunos com deficiência intelectual sob os pressupostos histórico-culturais. Os pilares basilares deste estudo fundam-se em Vigotski (1997 e 2011), e outros estudos que se sustentam nos princípios vigotskianos. Concluiu-se que os estudos da perspectiva histórico-cultural são contributivos à compreensão da deficiência intelectual e suas implicações e à construção de possibilidades ao desenvolvimento social e à escolarização. Espera-se que essas considerações possam gerar reflexões críticas sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, como uma alternativa às relações com essa deficiência, construídas historicamente pela sociedade e pela escola, de acomodação e de aprendizagem ineligível.

Descritores: Teoria Histórico-Cultural; deficiência intelectual; escolarização.

ABSTRACT

This article presents considerations about the contributions of Historical-Cultural Theory to the schooling of students with intellectual disabilities. For this, a bibliographical study was carried out, having as descriptors the historical-social construction of intellectual disability; mediation; the development of complex thinking functions in people with intellectual disabilities; and the organization of teaching for students with intellectual disabilities under historical-cultural assumptions. The basic pillars of this study are based on Vigotski (1997 and 2011), and Other studies that are based on Vygotskian principles. It was concluded that studies from a cultural-historical perspective contribute to the understanding of intellectual disability and its implications and to the construction of possibilities for social development and schooling. It is hoped that these considerations can generate critical reflections on the development of people with intellectual disabilities, as an alternative to relationships with this disability, historically constructed by Society and school, of accommodation and ineligible learning.

Descriptors: Historical-Cultural Theory; intellectual disability; schooling

Editor desta Edição da RECS:
Dr. Marion Machado Cunha

1. INTRODUÇÃO

A Teoria Histórico-Cultural acrescenta uma visão prospectiva à Educação, às relações entre ensinar e aprender, impulsionada por uma proposta auspiciosa de entendimento do desenvolvimento humano.

Os estudos de Vigotski,¹ o principal representante dessa perspectiva e de outros autores soviéticos, como Luria e Leontiev, configuram-se, a partir de posicionamentos críticos do desenvolvimento e da aprendizagem humana, ao mostrarem que o homem não é apenas um ser biológico. Ou seja, as etapas do desenvolvimento humano não ocorrem apenas em função da formação biológica, mas, essencialmente, dos aspectos histórico-sociais que emergem das relações sociais do sujeito, que o constituem e o definem como humano.

Dessa maneira, Vigotski apresenta uma visão que é condizente aos acontecimentos imbricados nos contextos educacionais, desde o período de suas pesquisas até as escolas da atualidade, o que permite contextualizar essa teoria para o entendimento e o aperfeiçoamento dos estudos e práticas atuais. No campo da Educação Especial, Vigotski desenvolveu a Defectologia, uma área de estudos teóricos e de intervenções práticas para o estudo das pessoas com deficiência, ou como citado em seus trabalhos, relaciona-se com o desenvolvimento da pessoa “anormal”.

Nesse sentido, é revolucionário, ao mostrar que o desenvolvimento, por meio das relações sociais, pode se sobressair aos defeitos orgânicos. E, assim, defende que as formas de compensação ao defeito podem ser engendradas pelo contexto social, teoria que dá sustentação aos propósitos da Educação Inclusiva atual. São estudos importantes para o campo do desenvolvimento de todas as deficiências, mas principalmente, para a compreensão e organização de estruturas, formas de estímulo e atendimento às pessoas com deficiência intelectual.

Sob esses pressupostos, neste estudo teórico, objetivando aprofundar a compreensão sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, serão expostos e discutidos os aspectos da construção histórico-social da deficiência intelectual; a mediação; o desenvolvimento das funções complexas do pensamento em pessoas com deficiência intelectual; e a organização do ensino para alunos com deficiência intelectual sob os pressupostos histórico-culturais.

2. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

2.1 ASPECTOS DA CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A deficiência intelectual é caracterizada atualmente pela incapacidade definida por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expressa nas habilidades práticas, sociais e conceituais. Sobre a definição de deficiência intelectual a Associação Americana de Psiquiatria (2014) delibera que:

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

¹ A grafia adotada será “Vigotski” por se tratar da mais encontrada nas obras pesquisadas para este trabalho em Língua Portuguesa e também em Língua Espanhola: Obras Completas: Tomo V: Fundamentos de Defectologia. Quando citado por outros autores, a grafia adotada será respeitada.

comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade (p. 73).

O Tratado de Saúde Mental da Infância e da Adolescência da International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions (IACAPAP), apresentado por Ke e Liu (2016), classifica as manifestações da deficiência intelectual pelo grau de incapacidade em quatro níveis de gravidade: leve, moderado, grave e severo. Em relação ao desenvolvimento da pessoa, o esperado é que o grau de deficiência leve permita a alfabetização, atividades de autoajuda e trabalho semiqualeficado. Já no grau moderado da deficiência, a alfabetização, em alguns casos, é atingível, e as habilidades de autoajuda, fala em casa e trabalho não qualificado, com ou sem supervisão, são atingíveis. Para o grau grave da deficiência, o esperado é que na vida adulta sejam atingíveis as atividades de autoajuda assistidas, fala mínima e tarefas domésticas assistidas, enquanto, no grau severo, somente as habilidades de fala e autoajuda é que podem, em alguns casos, serem atingidas.

Entretanto, apesar das possibilidades de desenvolvimento e perspectivas para a vivência da vida adulta sob os pressupostos da inclusão, Dias e Lopes de Oliveira (2013) descrevem uma situação bastante peculiar, em relação à deficiência intelectual e suas invisibilidades, onde tanto, devido ao

[...] indivíduo não sindrômico, como pelas representações sociais dominantes que, ao passo que atribuem à pessoa com deficiência intelectual uma cognição infantil, contribuem para excluí-la do direito a uma vida adulta autônoma e cidadã (p. 170).

Essa visão estigmatizada da deficiência pode ser superada pela perspectiva histórico-cultural, em que a “deficiência passa a ser tratada não mais como impossibilidade de desenvolvimento intelectual, mas como uma das alternativas de desenvolvimento possíveis ao ser humano” (DIAS; LOPES DE OLIVEIRA, 2013, p. 170).

Nessa perspectiva, Valentim e Oliveira (2013) argumentam que, de acordo com Vigotski, é possível classificar a deficiência intelectual em primária e secundária.

A primária está relacionada às características biológicas inerentes à deficiência, enquanto a secundária corresponde aos processos de mediação, instrumental ou simbólica, estabelecidos nas relações sociais dos sujeitos e à leitura que é feita nas relações concretas, de sua vida social acerca da deficiência. Assim, não desconsiderando as questões biológicas e as particularidades da deficiência intelectual,

[...] cabe ao meio social, por meio do processo de mediação, levar o sujeito à sua constituição cultural, tornando-o capaz de desenvolver habilidades simbólicas, como a linguagem, a significação de suas ações, a representação e o exercício do seu papel social (VALENTIM; OLIVEIRA, 2013, p. 857 e 858).

Nessa acepção, não se trata de desprezar o núcleo biológico, mas em considerar como o meio social e cultural pode mediar e constituir as relações entre os sujeitos com deficiência e o ambiente, de forma a proporcionar contatos com os objetos de conhecimento e estimular seu desenvolvimento, visto que o homem não é apenas um ser que se desenvolve de forma orgânica, mas essencialmente social e cultural. Dias e Lopes de Oliveira (2013, p. 176) defendem que, no desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, dependendo do meio, da forma como “o contexto social é estruturado, sistema de valores e significados disseminados na cultura em que a pessoa vive e dos apoios disponíveis, a deficiência pode se tornar uma questão de maior ou menor importância”.

Tais pressupostos sustentam reiteradamente que o desenvolvimento humano, tanto da pessoa que se insere no padrão normal de desenvolvimento, como a do sujeito com deficiência é histórico-social.

2. 2 OS ESTUDOS DA DEFECTOLOGIA

Vigotski (2011, p. 861), ao discorrer sobre a defectologia e o desenvolvimento da criança “anormal”, que é a criança com deficiência, afirma que os “caminhos indiretos do desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido” e, nesse sentido, o desenvolvimento cultural seria o principal espaço em que se torna possível compensar a deficiência.

Para Vigotski (2011), os caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento histórico-cultural, sendo que é o meio social que proporciona esses caminhos, enquanto o caminho direto corresponde ao caminho orgânico, às respostas naturais do desenvolvimento. E, assim, os caminhos indiretos surgem, quando aparece um obstáculo ao caminho direto, quando se impede a resposta por esse caminho. Dessa maneira, “as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança anormal” (VIGOTSKI, 2011, p. 368).

Considerando o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, Garcia (2018) argumenta que a ideia de compensação é um processo primordial ao desenvolvimento desses indivíduos e que são necessários caminhos diversos e recursos especiais.

Sobre a compensação, Vigotski (1997) defende que o desenvolvimento cultural é a esfera principal em que se torna possível compensar a deficiência e que para a pessoa com deficiência intelectual:

Para a criança com comprometimento intelectual, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, deve-se criar algo que lembre as letras formadas por pontos em relevo - segundo o sistema Braille para a criança cega ou a impressão digital para a criança muda - isto é, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural ali, onde os caminhos diretos foram impedidos por causa do defeito (p.153).²

É nesse sentido que Vigotski (1997) critica de forma incisiva o lugar que a sociedade destinava à pessoa com deficiência, geralmente de pouca importância, lugar do comprometimento, da limitação, sem a disponibilidade dos caminhos indiretos.

Desse modo, as práticas e tentativas de desenvolvimento pela educação não seriam suficientes, porque, para que esse indivíduo vença seus limites pessoais, devem ser identificados e considerados no enfrentamento aos limites sócio-históricos, que também impedem o seu desenvolvimento.

De acordo com Bueno e Oliveira (2019), a escola, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, vem demonstrando interesse e preocupação no atendimento aos sujeitos com deficiência intelectual, não só em relação aos seus aspectos pedagógicos, mas, principalmente, no que se refere:

[...] às especificidades sociais, ponderando em que aspectos a escola pode se tornar significativa, se não houver mudanças de paradigmas sociais, de rompimento de barreiras que a família ou o próprio sujeito

² No original: Para el niño retrasado mental, com relación al desarrollo de sus funciones superiores de la atención y del pensamiento, debe ser creado algo que recuerde las letras formadas por puntos a relieve-según el sistema Braille para el niño ciego o la dactilología para el niño mudo – es decir, un sistema de vías indirectas del desarrollo cultural allí, donde las vías directas han sido cortadas a causa del defecto.

deficiente intelectual coloca, de acomodação frente às dificuldades cotidianas e submissão à carência de oportunidades sociais, dentro de uma complexa atuação para prática da cidadania. Os enfrentamentos são diversos, mas o primeiro e principal é a conscientização do sujeito e da família do seu papel social e da sua capacidade argumentativa e produtiva que os definem como pessoas, como cidadãos. São debates que transcendem a sala de aula, mas que são inevitáveis que se iniciem nesse contexto (BUENO; OLIVEIRA, 2019, p. 13 e 14).

Assim, caberia à sociedade, à escola, aos pais e familiares proporcionar as condições e mediações, a fim de criar sistemas de compensação e caminhos indiretos, para que pessoas com deficiência intelectual possam se desenvolver, ir além da condição negativa, construída ao longo do tempo, de menos desenvolvida e infantilizada.

2. 3 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E OS PROCESSOS DE MEDIAÇÃO

Os processos de mediação possibilitam ao aluno com deficiência intelectual a construção de conceitos. A interação, a mediação do outro, seja com um colega ou o professor na sala de aula, possibilita elementos para a estruturação do pensamento.

Braun e Nunes (2015) em um estudo de caso com um aluno com deficiência intelectual, observaram que a intervenção da professora desafiava o aluno a construir elaborações mais complexas. Como o aluno resistia às atividades que exigiam leitura e escrita, a “mediação com perguntas e releitura fluente da informação foram estratégias constantes da professora na atividade, como forma de levá-lo a analisar o que pensou e o que se configurou como resposta, nas cartas combinadas por ele”, assim como o “O jogo de cartas, com imagens, foi uma estratégia para que ele empregasse sua capacidade de leitura a partir dos conhecimentos prévios e das imagens, para então, formar premissas sobre os conceitos abordados”. (BRAUN; NUNES, 2015, p.81) E assim, as autoras aferiram que

A presença do outro, assim como o uso de recursos, no caso as imagens, como mediadores entre as informações que lan tinha tido acesso em sala de aula e as que ele elaborava, foram condições para ele organizar, gradativamente, ações mentais mais complexas, impulsionando-o à compreensão do que fora apresentado (BRAUN; NUNES, 2015, p. 82)

Nessa acepção, além de considerar a mediação e o uso dos recursos, é importante destacar a relevância de se considerar a experiência e as informações pessoais da vida do aluno na elaboração dos conceitos. Nessa perspectiva, Braun e Nunes (2015, p. 83) citam Vigotski (2007, 2008) para corroborar com esse entendimento, ao afirmarem que “as situações de aprendizagem encontram uma história prévia marcada pela experiência de vida do sujeito”, sendo dessa forma que, “o conhecimento espontâneo e cotidiano favorece meios para a elaboração de um novo conhecimento, não espontâneo e científico, abordado nas atividades escolares”.

E partindo dessa perspectiva, as autoras afirmam que é necessário ampliar a visão e os estudos sobre as seguintes questões na escolarização do aluno com deficiência intelectual: “a impossibilidade de generalizações e abstrações de conceitos; as situações de ensino que não preveem o desenvolvimento de estruturas psicológicas superiores; e as vias que o aluno pode valer-se, nem sempre consideradas pela cultura escolar” (BRAUN; NUNES, 2015, p. 83).

Ao observar um aluno com deficiência em atividades relacionadas com a área da matemática e a compreensão da ideia da multiplicação, objetivando aplicá-la em um desafio

matemático, Braun e Nunes (2015) identificaram que a metodologia adotada consistiu de uma apresentação para a turma de uma atividade no livro didático, a qual abordava o conceito de multiplicação.

Essa atividade envolvia quadros com quantidades iguais de objetos (lápis, moedas e picolés). O comando utilizado pela professora solicitava que os alunos organizassem sentenças de multiplicação a partir dos quadros e escolhessem uma das ideias para criar um desafio matemático. O aluno em estudo escolheu as moedas, por atribuírem sentido a aspectos do seu cotidiano, como pagar a passagem do ônibus e a compra do lanche. A professora fez intervenções individualizadas, dirigidas ao aluno, o que possibilitou ao mesmo ir ampliando seus conceitos e ir avançando para “elaborações mais complexas e generalizáveis” (BRAUN; NUNES, 2015, p. 85).

Inicialmente o aluno tende a representar a multiplicação a partir do conceito que tem de adição, mas a partir da mediação da professora, de experiências que carrega da sua vida cotidiana e do uso de recursos simples, como um cartaz fixado na sala de aula, com os sinais e operações matemáticas, o aluno conseguiu construir, entender o conceito da multiplicação e aplicá-lo em um problema matemático. Assim, as autoras compreenderam que a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual que envolve a aquisição de conceitos abstratos, se configura de uma forma específica, nem sempre “legitimada no processo escolar”, como a contagem dos números um a um, de forma concreta.

Dessa maneira, o currículo para uma escola inclusiva, defendido por Oliveira e Martins (2011, p. 321) deveria se materializar em uma metodologia capaz de “envolver todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, bem como orientar a discussão e a elaboração de atividades que considerem o seu desenvolvimento intelectual.”

Além da proposta de currículo inclusivo, o compartilhamento das orientações sobre possibilidades de ações pedagógicas que estimulem a construção de conceitos pelo aluno com deficiência intelectual a partir dos processos de mediação, deve ser ampliado, visando se garantir intervenções conscientes e comprometidas com a formação dos alunos. Entretanto, se não há o aprofundamento do debate e das possibilidades de trabalho e se

a escola não considera a forma de como alunos, como Ian, iniciam a estruturação do pensamento, suas elaborações podem se tornar parcas e empobrecidas, uma vez que não é percebida a possibilidade de avanço a partir de uma estratégia elementar, havendo ainda o risco de mantê-lo nessa condição. (BRAUN; NUNES, 2015, p.88)

Tais evidências e posicionamentos levam à reflexão acerca da importância da mediação, de se considerar aquilo que o aluno é capaz de fazer com a ajuda do outro e dos processos mediacionais, o que caracteriza a zona de desenvolvimento proximal sob a perspectiva vigotskiana. (BRAUN; NUNES, 2015). Ao concluir a observação dessa passagem, Braun e Nunes (2015, p. 88) argumentam que “a aprendizagem não foi concluída nesse episódio, mas encaminhada. Sendo necessária a continuidade de ações envolvendo a ajuda do outro e da mediação simbólica”.

E assim, o grande “desafio diante da deficiência intelectual e da formação de conceitos está em conhecermos as possibilidades para o aluno conservar as informações e conhecimentos adquiridos, para seguir adiante.” A mediação do outro, constante do professor, o uso de recursos na sala de aula, em articulação com as questões cotidianas, da vivência do aluno, podem contribuir para a manutenção e avanços das apropriações, da formação de conceitos pelo aluno com deficiência intelectual.

2.4 A MEDIAÇÃO E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Braun e Nunes (2015, p. 80 e 81) citam Leontiev (2005, p. 102) para argumentar que “para aprender conceitos, generalizações, conhecimentos, a criança deve formar ações mentais adequadas. Isto pressupõe que estas ações se organizem ativamente na relação com o outro e com o contexto histórico/social”.

Nessa perspectiva, a mediação, os conhecimentos da vivência e o uso de recursos propiciam avanços no processo de apropriação, sendo o que Braun e Nunes (2015, p. 82) descrevem como “condições para ele organizar, gradativamente, ações mentais mais complexas, impulsionando-o à compreensão do que fora apresentado”.

De acordo com Lima e Pletsch (2018, p. 877), a mediação para Vigotski (2007) funciona como uma “tríade, um processo em que dois elementos necessitam de um terceiro fazendo uma intervenção, para se relacionarem, não sendo relação direta, mas mediada.” E ainda que, a mediação está relacionada à “forma como o professor pensa e organiza sua prática pedagógica que pode ser inclusiva ou não, dependendo de como planeja as atividades que serão trabalhadas em sala de aula.”

Para Braun e Nunes (2015, p. 86)

[...] a falta de investimentos e a indisponibilidade de estímulos e apoios intensivos, muitas vezes, escancara que “a justificativa para a não aprendizagem acaba sendo a deficiência do aluno, quando na verdade são as deficiências do contexto e dos apoios que permitem avançar para estruturas mais complexas, mesmo que de modo diverso.

A mediação, portanto, a partir de variadas estratégias e recursos pode favorecer o desenvolvimento de significados e de conceitos mais complexos. São os procedimentos utilizados que evidenciam possibilidades, ou não, de desenvolvimento e a elaboração de conceitos pelo aluno com deficiência intelectual.

3. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

3.1 A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

A mediação realizada em sala de aula, quando os alunos são desafiados a pensar e a completar a organização do pensamento, “revendo, relendo, retomando o sentido e o contexto da informação que está sendo organizada”, (BRAUN; NUNES, 2015, p. 81) suscita elaborações para que alunos com deficiência intelectual possam avançar na formação de estruturas mais complexas, que o desafiam na “elaboração de ações internas.”

Os procedimentos que permitem avançar no desenvolvimento da autonomia de alunos com deficiência intelectual podem consistir no uso de dicas e intervenções propostas pelos professores, de recursos presentes na sala de aula como o uso de cartazes, ou ainda de estímulos para a manutenção do conhecimento e avanços

Quando favorecidas situações de ensino, com apoio e recursos que lhe beneficiavam a organização do pensamento, como, por exemplo, o uso de uma tabela de multiplicação de 1 a 10 para consulta, ou o uso da calculadora para operar grandes números, Ian evoluía, significativamente, com maior autonomia na elaboração das propostas. (BRAUN; NUNES, 2015, p.89)

Dessa maneira, a mediação pelo outro e o uso de recursos e de imagens são parte iniciais de ações externas, que depois se transformaram em ações internas, mentais do aluno com deficiência intelectual. Sob esse entendimento, Braun e Nunes (2015, p. 87), colocam que em relação à “aprendizagem e desenvolvimento de conceitos por alunos com deficiência intelectual não há como determinar um tempo exato para cada aprendizagem”, e que isso faz pensar “sobre a organização curricular da escola, que delimita períodos para a aprendizagem.”

Oliveira e Martins (2011) defendem que para cumprir com essas expectativas, que o currículo seja capaz de apresentar orientações que favoreçam a participação efetiva de todos. Trata-se de um currículo inclusivo, com força para desconstruir antigos conceitos e estruturas rígidas impostas à prática pedagógica.

Ponderando sobre isso, a escola precisa prever no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual, atividades que possibilitem adquirir conhecimento e formar conceitos, o que demanda “atenção à forma como este elabora e estrutura seu pensamento” (BRAUN; NUNES, 2015, p. 75).

Neste aspecto, torna-se essencial que na prática pedagógica se realizem mediações pedagógicas planejadas, mas que também se enfatize a interação, e o contato com conhecimentos científicos que ajudarão no desenvolvimento e participação social.

Nessa perspectiva, pode-se depreender que a formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual está associada à “construção de estratégias metodológicas que propiciem acesso ao pensamento reflexivo sobre a vida, e sobre os bens da cultura.” (BRAUN; NUNES, 2015, p. 89).

Considerando essa conjuntura, Braun e Nunes (2015) citam Pinto e Góes (2006) para mostrar que são duas as condições constituintes de todas as funções psicológicas superiores de alunos com deficiência intelectual, a plasticidade de funcionamento e a mediação social. Para o contexto da escola, Lima e Pletsch (2018) afirmam que a mediação está relacionada às formas e estruturas que são disponibilizadas pelos sistemas de ensino e a mediação do professor.

Sobre a prática pedagógica junto a alunos com deficiência intelectual, Pletsch e Glat (2012, p. 199 e 200) alegam que a supervalorização das habilidades cognitivas presentes nas concepções dos educadores torna o aluno com deficiência intelectual, inelegíveis à aprendizagem formal e que o potencial de “desenvolvimento deveria ser buscado na área das funções psicológicas superiores”.

Em uma prática pedagógica prospectiva, ao considerar a forma como o aluno elabora e estrutura o pensamento, o professor se adianta ao modo de pensamento do aluno, desafiando-o em situações da sala de aula que o façam “elaborar conceitos em grau de complexidade gradativo, impulsionando seu desenvolvimento” (BRAUN; NUNES, 2015, p. 76), e ainda que, por esse posicionamento o desenvolvimento das funções superiores fica “nas mãos do grupo social”, sendo a partir das interações culturais entre esses grupos, das quais o aluno compartilha que se pode articular e prover melhores trajetórias para o desenvolvimento.

Deste modo, asseveram-se as possibilidades de imersão e interação social como vertentes influenciadoras do desenvolvimento e a importância de se considerar as experiências vividas pelos alunos para a formação dos conceitos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva Histórico-Cultural apresenta um modo hodierno de visualizar e se relacionar com a deficiência intelectual, cuja condição do defeito, de inferioridade é superada pela de compensação, com a adequação de estruturas sociais, inserção cultural e a mediação como fatores fundamentais que podem proporcionar desenvolvimento. Vigotski não desconsidera o fator biológico da deficiência, mas mostra que caminhos indiretos podem ser construídos a fim de proporcionar desenvolvimento em que os caminhos diretos encontram-se impedidos pela deficiência.

Estudos clínicos e pedagógicos, como os da Associação Internacional de Psiquiatria da Infância e Adolescência e Profissões Afins, apresentados por Ke e Liu (2016), mostram que pela classificação, em níveis da deficiência intelectual, que ainda prevalecem, em nossos dias, todas as pessoas com essa deficiência têm possibilidades de desenvolvimento na vida adulta, com melhores prognósticos para os com deficiência leve ou moderada. No entanto observa-se, na sociedade, ainda, que a pessoa com deficiência intelectual é marcada pela condição social do defeito, em posição de inferioridade, assistencialismo e acomodação histórica.

Em vista disso, urge repensar as práticas pedagógicas, no sentido de se estimular a construção das funções psicológicas superiores do aluno com deficiência intelectual, proporcionando-lhe caminhos indiretos para a compensação das funções que lhe estão impedidas.

As mudanças sociais são também propiciadas pela escola, para que se desnaturalize a compreensão social da deficiência intelectual como uma condição de subalternidade, desprovida de desenvolvimento. Precisa-se buscar, sob essa perspectiva, sobretudo, o acesso a bens e estruturas de apoio adequadas a esses sujeitos, escola com investimentos em currículo e práticas eficientes que proporcionem não só a escolarização, mas conscientização histórico-social e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. DSM – 5. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento, et al. Revisão técnica Aristides Volpato Cordioli, et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRAUN, Patrícia; NUNES, Leila Regina d' Oliveira de Paula. A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p.75-92, Jan.-Mar., 2015.

BUENO, Olga Mara; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. O desenvolvimento adulto do sujeito deficiente intelectual e a relação com a Educação para Jovens e Adultos (EJA): uma análise, a partir da perspectiva docente. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32. p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 30 de maio. 2021.

DIAS, Sueli de Souza; LOPES, Maria Claudia Santos Lopes de C. Deficiência Intelectual na perspectiva Histórico-Cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.19, n. 2, p. 169-182, abr./jun., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 26 de maio de 2021.

LIMA, Marcela Francis Costa. PLETSCHE, Márcia Denise. A escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **RPGE–Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 872-889, dez, 2018.

GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. Aprendizagem e Desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a Deficiência Intelectual na perspectiva Histórico- Cultural. In SHIMAZAKI, Elisa Midori; PACHECO, Edilson Roberto (Org.). **Deficiência e Inclusão Escolar**. 2ª ed. Maringá: Eduem, 2018.

KE Xiaoyan. ; LIU Jing. Deficiência Intelectual. In Rey JM (ed), **IACAPAP e -Textbook of Child and Adolescent Mental Health**. Edição: Dias Silva F. Tradução: Soares, I. F. Z.; Cavalcante, R. R. V.. Genebra: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions, 2015. Disponível em: <http://iacapap.org/wp-content/uploads/C.1-Intelectual-disabilities-PORTUGUESE-2015.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

OLIVEIRA, Érika Soares de; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Currículo e diversidade: os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Linhas Críticas**, vol. 17, núm. 33, mayo-agosto, 2011, pp. 309-325. Brasília.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, vol. 18, núm. 35, enero-abril, 2012, pp. 193-208.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectología**. Tomo V. Trad. Lic. Ma. Del Carmen Ponce Fernández. Habana: Editora Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28306/30159>. Acesso em: 26 de maio de 2021.

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Avaliação da aprendizagem e Deficiência Intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Diálogo Educacional**, Curitiba, V.13, nº 40, p. 851-871, set/ dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2569/2479> Acesso em 25 de maio de 2021.

ⁱ Sobre as autoras: **Rita de Cássia da Silva Oliveira** é Professora Doutora e Pós Doutora em Educação. Docente na Área de Ciências Humanas, Departamento de Educação. Coordenadora da do Projeto Universidade Aberta para a Terceira Idade. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UEPG - Mestrado e Doutorado. Coordenadora Institucional do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI /UEPG. **Olga Mara Bueno** é Graduada em Letras Português-Espanhol. Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede - PROFEI na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Como citar este artigo: OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; BUENO, Olga Mara. Deficiência intelectual sob a perspectiva histórico-cultural: algumas considerações. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, vol. 11, n. 3, p. 16 – 25, Edição Especial 2021. DOI: <http://doi.org/10.30681/2237-1648>

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011 e avaliada pela CAPES.

E-mail da Revista: revistaedu@unemat.br

Indexadores: DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV – DIADORIM – SUMARIOS.ORG – PERIÓDICOS CAPES – GOOGLE SCHOLAR