

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ALFABETIZAÇÃO

Carla Gimenes Lopes Baksa^{*1}; Sérgio da Silva^{*2}; Débora Regina Machado Silva^{*3}

¹carlabaksa@yahoo.com.br

²sese.ss2005@gmail.com

³debora.machado@faculdadedasamericas.com

*Faculdade das Américas

Resumo

O artigo pretende refletir sobre a deficiência intelectual no espaço escolar, bem como apresentar as suas diferentes características para sua identificação pela equipe de profissionais da educação, tendo em vista que integrar e incluir percorre pelo campo de ação. Em decorrência dos dispositivos institucionais, o Estado tem o dever de legislar e cuidar de pessoas com deficiência, proporcionando assim os meios de acesso a educação. Para que o aluno não seja excluído do sistema educacional, o docente possibilita a prática social e pedagógica para a expansão da sua relação com o mundo. Nesse sentido, destaca-se necessário reorganizar espaços em sala de aula com mobiliários adaptados de forma a atender o seu aprendizado e suas potencialidades cognitivas. É preciso fazer com que a família e a sociedade possam entender e participar de todo o processo de inclusão desses alunos, e respeitar a individualidade de cada um na sociedade.

Palavras-chave: Alfabetização, Deficiência Intelectual, Docência, Inclusão.

Abstract

The paper intend to reflect on intellectual disabilities in school, as well as present their different characteristics for their identification by team of education professionals in order to integrate and include traverses the field of action. As a result of institutional arrangements, the State has the duty to legislate and take care of people with disabilities, thereby providing the means of access to education. To the student not be excluded from the education system, the teacher allows the social and pedagogical practice for the expansion of its relationship with the world. In this sense, it is necessary to reorganize spaces in the classroom with adapted furniture to meet their learning and their cognitive capabilities. Is necessary to make the family and society can understand and participate in the whole process of inclusion of these students, and respect the individuality of each person in society.

Keywords: Literacy, Intellectual Disabilities, Teaching, Inclusion

1. Introdução

A deficiência intelectual (DI) é descrita pela Associação Americana de Deficiência Intelectual (AAMR) e pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) como o funcionamento intelectual significativamente

abaixo da média, coexistindo com limitações relativas a duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas: comunicação e autocuidado, habilidades sociais, segurança, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho. A DI manifesta-se antes dos 18 anos de idade (FIERRO, 2004).

Coll *et al.* (2004, p. 195) explica "[...] que a deficiência mental costuma ser caracterizada por limitações sérias, não em alguns desses âmbitos, mas em todos ou quase todos eles".

A segunda definição de Deficiência Intelectual apresentada pela AAMR, datada de 1992, é semelhante à primeira, mas através de uma análise mais aprofundada, revelam-se mudanças substanciais. O limiar superior de DI corresponde agora a um QI (Quantidade Intelectual) de aproximadamente 70 a 75, o que pode implicar no incremento do número de pessoas elegíveis para um diagnóstico de DI. Além disso, os déficits globais no comportamento adaptativo dão lugar a limitações circunscritas a duas ou mais áreas de competências adaptativas entre as dez previstas (comunicação, cuidados pessoais, autonomia em casa, competências sociais, utilização de recursos comunitários, iniciativa e responsabilidade, saúde e segurança, aptidões acadêmicas, funcionais, lazer e trabalho), de modo a facilitar a especificação e operacionalização deste conceito abrangente de comportamento adaptativo (BELO *et al.*, 2008).

Medeiros (sem data, p.1) discute que:

[...] o termo deficiência intelectual substituiu 'deficiência mental' em 2004, por recomendação da Organização das Nações Unidas (ONU), para evitar confusões com "doença mental", que é um estado patológico de pessoas que têm o intelecto igual da média, mas que, por algum problema, acabam temporariamente sem usá-lo em sua capacidade plena.

Com a constatação por meio de diagnóstico da deficiência intelectual, deve-se envolver a família no processo de integração e inclusão, tornando indispensável para se construir pessoal participante da sociedade. A escola, em conjunto com a família, deverá buscar as melhores estratégias de ensino-aprendizagem para que o aluno com deficiência intelectual se beneficie e nela permaneça (LOPES e MARQUEZAN, 2000).

Conforme propositura da autora Leão (2011, pp. 2-3) destacam-se os dispositivos constitucionais:

É dever do Estado legislar e cuidar das pessoas com deficiência e, ainda, proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência, motivo pelo qual está a presente propositura, em conformidade com as regras e normas constitucionais, não padecendo de qualquer vício de iniciativa.

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

[...] II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;

[...] V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência

É também dever do Estado garantir a educação através de atendimento especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, nos termos do artigo 208, inciso III da Carta Constitucional de 1988: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Para Englert *et al.* (1992) *apud* Saint-Laurent (1997, p. 67), a integração escolar é "um movimento que visa acabar com a segregação, favorecendo, assim, as interações sociais de estudantes deficientes com estudantes normais. Atualmente já é possível perceber resultados positivos no nível do ensino e da aprendizagem".

Tratando-se de sujeitos com deficiência intelectual é fundamental que o ensino seja organizado de forma que a leitura, escrita, capacidades matemáticas e outros conteúdos sejam trabalhados a partir das necessidades dos aprendizes, ou seja, o ensino deve desenvolver-se como algo relevante na vida, deve ter significado, a fim de que seja incorporado na formação social da mente (VYGOTSKY, 1996).

Shimazaki *et al.* (2006) *apud* Ide (1992, p. 56), explica que o problema de aprendizagem:

[...] da leitura e escrita da criança portadora de DI geralmente tem sido exposto como uma questão de métodos e técnicas. Ide (1992) faz críticas às formas tradicionais de preparação para a leitura e para a escrita, em que o aluno faz exercícios grafo-motores, tais como os de cobrir pontilhados e preencher folhas de exercícios fotocopiados sem nenhum significado concreto.

Em pesquisa realizada por Shimazaki e Mori (1998), foi constatado que as pessoas com DI são capazes de serem alfabetizadas, ou seja, elas conseguem adquirir a tecnologia da escrita. É importante ressaltar que, nessa pesquisa, não foram estudadas as questões concernentes ao nível de entendimento da escrita.

O objetivo desse artigo consistiu em discutir, através do levantamento bibliográfico, a deficiência intelectual como determinante do déficit de aprendizagem escolar, além de destacar importância do diagnóstico e do acompanhamento familiar e escolar para a promoção intelectual do educando. Para tanto, assume-se que o educador tem papel fundamental na mediação do processo de alfabetização e desenvolvimento escolar da criança com deficiência intelectual, e para isso deve se preparar para receber esses alunos em sala de aula.

O artigo foi desenvolvido por meio de referências bibliográficas no período de fevereiro a novembro de 2013. As fontes pesquisadas estão baseadas em livros acadêmicos, artigos científicos, palestras, eventos científicos obtidos pelos portais de busca Google Acadêmico e Scielo, além de bibliotecas, incluindo a Biblioteca da Faculdade das Américas. Os períodos de publicação de pesquisa incluem trabalhos de 1987 a 2012. Os critérios utilizados para seleção de referências estão subscritos no título, sumário de livro e resumo de artigos.

2. Desenvolvimento

Vygotsky (1995) *apud* Figueiredo e Gomes *et al.* (2007, pp. 49-50) aponta que há uma relação de:

[...] dependência entre o desenvolvimento do ser humano e o aprendizado realizado num determinado grupo social. O desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento. Na concepção de Vygotsky (1986), a criança com deficiência deve ser compreendida numa perspectiva qualitativa e não como uma variação quantitativa da criança sem deficiência. As relações sociais estabelecidas com essa criança deverão necessariamente considerá-la como uma pessoa ativa, interativa e capaz de aprender. Na escola, a convivência com as contradições sociais, a diversidade e a diferença possibilitam um espaço rico de aprendizagem para todos alunos. O confronto saudável no grupo promove a construção de conhecimentos.

Tendo em vista as relações entre inclusão e integração escolar analisada por Prieto (2006, p.39) tem-se: “[...] dos critérios questionados pela proposta de inclusão escolar: o acesso condicional de alguns alunos à classe comum e a manutenção das escolas no seu atual molde de funcionamento, na expectativa de que os alunos a ela se adaptem”.

São dois os fenômenos mais relativos aos sintomas da criança com DI: no plano conceitual, um novo enfoque baseado na análise das necessidades educativas especiais dos alunos; no plano da prática educativa, o desenvolvimento da integração educativa, que impulsiona, ao mesmo tempo, mudanças na concepção do currículo, na organização das escolas, na formação dos professores e no processo de ensino na sala de aula (MARCHESI, 2004).

Nesse sentido de integração social das crianças deficientes, Bueno (1997, p. 57) identifica que:

[...] a educação especial tem cumprido, na sociedade moderna, duplo papel de complementaridade da educação regular. Isto é, atende, por um lado, à democratização do ensino, na medida em que responde às necessidades de parcela da população que não consegue usufruir dos processos regulares de ensino; por outro lado, responde ao processo de segregação da criança ‘diferente’, legitimando a ação seletiva da escola regular.



Figura 1: Inclusão sem limites: Nayara tem um comprometimento mental severo, mas participa de todas as atividades. Foto: Karine Basílio

Fonte: CAVALCANTE (2005)

Observando a figura 1 entende-se que é possível incluir alunos com deficiência em casos mais severos, organizando as atividades de maneira que todos possam participar (CAVALCANTE, 2005).

Por outro lado, quando o grupo a ser pretensamente integrado é aquele em que os prejuízos intelectuais, motores, sensoriais, etc. são mais severos, parece que a idéia de integrá-los passa a ser discutível. Obviamente que seria desejado que todos pudessem, apesar das diferenças, ter acesso à educação regular, ao ensino superior, ao mercado de trabalho, etc.; porém, parece que todo profissional que trabalha com essa população sabe ser este objetivo, na grande maioria dos casos, utópico. Uma integração neste nível exigiria, antes de mais nada, uma mudança radical na forma como a sociedade atual trata este assunto (SCHWARTZMAN, 1997).

Para Figueiredo e Gomes (2007, pp. 49-50) essas expectativas:

[...] se manifestam nas diversas situações de interações sócio-familiares e escolares. Embora possam existir diferenças no desenvolvimento das crianças, é importante ter consciência de que elas podem se beneficiar de diferentes experiências no contexto familiar e escolar. Desejar que todos aprendam igualmente é uma tarefa impossível, mesmo em se tratando de pessoas ditas normais. Essa compreensão possibilita uma educação pautada no respeito aos ritmos e às potencialidades individuais.

Blanco (2004) pensa que a escola tem como objetivo fundamental a promoção de forma intencional de desenvolver algumas capacidades e de apropriar elementos da cultura para que os alunos possam tornar-se sujeitos ativos em seu ambiente sócio-cultural. A escola precisa encontrar um equilíbrio, que seja comum a todos os alunos sabendo respeitar as suas características e suas necessidades individuais sem a discriminação e a desigualdade de oportunidade. Além disso, a importância da escola deve elaborar um currículo aberto e flexível, para que possa atender à diversidade e assim facilitar a integração dos mesmos, sendo que, assim, o planejamento da ação educativa da escola deve levar em conta as necessidades de todos os alunos.

Para Fierro (1983, p. 213), certamente que os alunos com deficiência mental:

[...] nos primeiros anos escolares, as diferenças de desenvolvimento das crianças com deficiência em relação aos seus colegas e às suas necessidades educativas especiais ainda não as afastam deles. As possíveis razões que, em níveis superiores, podem aconselhar a forma um grupo à parte, sob a forma de classe de apoio externa, não se aplicam à educação infantil ou a séries iniciais. Nesses períodos, muitas crianças com deficiência podem manter-se plenamente integradas à classe regular durante todo ou quase todo o tempo.

Prieto (2006) alega que embora sem respaldo teórico, há inúmeros profissionais da educação que acreditam somente no significado de matricular alunos em salas comuns sem discutir a situação real da inclusão dessas crianças nas salas de aula. Com a implantação da lei, entende que o espaço fica igual para todos, mesmo para aqueles com necessidades especiais amparados pela Constituição Federal de 1988.

Na fala de Blanco (2004), a escola tem uma diversidade imensa de recursos materiais e humanos, e cabe à organização saber adequar da melhor forma o seu aproveitamento. Deve-se traçar critérios para facilitar a aprendizagem de todos os alunos da escola. Há casos que serão necessários materiais específicos para atender às necessidades de determinados alunos.

O papel da escola na inclusão social sob o olhar de Boneti (1997) é que a inclusão do deficiente no ensino regular proporcione atendimento não só a este aluno, mas que corresponda aos interesses e necessidade de todos os alunos da classe. Adaptando o ensino, buscando recursos humanos na escola, para que ele possa desenvolver métodos de programas. Pensando assim as crianças portadoras de deficiência não pode significar problemas para a escola e sim novas possibilidades de aprendizagem, ressaltando que o convívio dessas crianças possa ser enriquecedor.

Conforme o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2007, p. 60):

[...] Alfabetizar uma pessoa com deficiência intelectual não é um fim em si mesmo, mas um meio de possibilitar modificações mais amplas no seu repertório comportamental, contribuindo ao mesmo tempo para que melhore o que se chama a sua “auto-estima” e para que o mesmo também possa ter

acesso ao conhecimento e conseqüentemente o desenvolvimento do seu potencial cognitivo. Para isso, é importante entender como se processa a aquisição do conhecimento, e hoje já sabemos que ela se dá por meio das interações do sujeito com o meio e suas experiências anteriores. Portanto, é necessário que essa pessoa traga sua vivência e posicione de forma autônoma e criativa diante do conhecimento. Dessa maneira, poderá questionar e modificar sua atitude diante do “não saber” e se mobilizará para buscar o saber e deixar de ser “repeteco”, o eco do outro e se tornar um ser pensante e desejoso de saber.

As autarquias municipais e estaduais já possuem em seu planejamento ações na educação especial, a Secretaria Municipal de São Paulo - Diretoria de Orientação Técnica - Educação Especial (SMESP/DOT-EE), e a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CENP-CAPE), propôs um conjunto de ações, tais como, oferecer cursos para os professores que atuam nas classes comuns e formar professores especialistas para atuar nos serviços de educação especial (SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2008, p. 87) e (CENP, S/D).

Os professores que trabalham com crianças que apresentam deficiências, muitas vezes, requerem uma assistência especial. Embora algumas crianças com deficiência severa possam precisar ser educadas em ambientes separados, elas cada vez mais estão sendo incluídas em ambientes menos restritivos. A responsabilidade por identificar as deficiências e oferecer educação apropriada em sala de aula é pública, embora as crianças, especialmente, aquelas abaixo da idade de jardim de infância, possam estar matriculadas em escolas privadas. O professor de sala de aula é o provedor primário destes programas, mas os professores de educação especial, psicólogos, pais e outros podem contribuir e trabalhar juntos em equipe (SPODEK e SARACHO, 1998).

Em pesquisa levantada por Filho (2012), os professores ainda continuam com falta de orientação para trabalhar com esse público, o que dificulta todo o processo de trabalho ensino-aprendizagem dos alunos com DI. Os professores em uma grande maioria se mostram trabalhando individualmente com essas crianças e não produzem atividades relacionadas, com isso, se tornam alvo da sociedade como um dos principais responsáveis pelo não desenvolvimento da criança. A sociedade esquece que a função do professor é esclarecida pelas Diretrizes Operacionais para

o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - modalidade educação especial - mostrando que o professor ocupa uma estratégia de ensino e de recursos de acessibilidade com alunos DI. O professor tem metas e objetivos direcionados as práticas pedagógicas na inclusão escolar com alunos DI do ensino comum, e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), indicando resultados alcançados pelos alunos a essas intervenções. Segundo professores responsáveis pelo AEE, foram efetuados testes com especialistas para apoio a essas crianças e percebeu-se, na maioria das vezes, as dificuldades apresentadas em sala de aula.

Na educação infantil, Spodeck e Saracho (1998) relatam sobre professores que se encontram com grandes diferenças individuais na sala de aula, ou seja, há diferentes grupos linguísticos e culturais, com crianças superdotadas, crianças em situação de fracasso escolar e crianças com deficiências, e ao trabalhar em um ambiente de grupo, o trabalho com essas crianças em seus primeiros anos deve ser individualizado, exigindo desse professor flexibilização com os objetivos e métodos pedagógicos. Além disso, a importância de poder envolver todos no espaço escolar neste relacionamento cooperativo.

E muitas vezes quando o professor percebe dificuldade no aprendizado da criança, entende que isso irá acarretar um desempenho escolar insatisfatório, em que se pode contar com a intervenção do coordenador pedagógico, psicopedagogo e psicólogos para analisar esse aluno de uma forma mais estratégica e assim, em conjunto com o professor, trabalhar considerando o espaço de aprendizagem do aluno. Não se pode deixar de envolver, nesse processo, o professor e a família do aluno, já que a família é uma grande conhecedora das fragilidades do aluno, a qual a criança tem uma grande confiança. O professor deve reforçar atividades em sala e pedir auxílio da família quando fora da escola, já que não é interessante subestimar a criança com DI (KAUARK e SILVA, 2008).

A importância de uma avaliação psicopedagógica para Guiné (2004) é que essas intervenções de psicólogos, pedagogos e psicopedagogos fundamentam as decisões voltadas para prevenção e solução das dificuldades dos alunos, buscando condições para o seu desenvolvimento. Para isso, o trabalho educacional tem que estar atrelado à colaboração destes profissionais, pais e professores. A adaptação do currículo para os alunos com necessidades especiais deve ser adequada à idade cronológica e sempre que possível deve ser desenvolvido nos ambientes

comunitários e escolares do ensino comum, aplicando dessa forma a sua interação social.

D'Antino (1997, p. 101) chama a atenção para a integração do aluno com deficiência intelectual na educação a qual refere:

[...] tem um caráter amplo e complexo envolvendo todas as ações e relações (planejadas ou não, formais ou informais) produzidas pelo e para o indivíduo, tendo como propósito o contínuo preparar e preparar-se, formar e formar-se pela e para a vida. Ou seja, educação é um processo conjunto, construído ao longo da vida em comum, para que possa ser partilhada e plenamente vivida.

Há de se ressaltar o papel da família no processo educativo da criança com deficiência, Paniagua (2004) destaca que no passado esta intervenção educativa centrava na criança, e o papel da família ficava em segundo plano, não levando em conta o ambiente que mais a afeta. A autora percebe que a colaboração entre a família e a escola educa a criança, mediante um intercâmbio de informações e participação nas atividades em casa e na escola.

Ide (1997, p. 213) aponta o caminho para a integração:

[...] não é só tarefa dos ministérios da educação e das escolas; a cooperação das famílias, mobilizações das comunidades, organizações voluntárias, assim como a conscientização pública faz parte do sucesso da integração. O apoio internacional entre organizações governamentais e não governamentais regionais e inter-regionais são importantes no processo de integração. Enfim, ações conjuntas de todos os setores da sociedade. A universidade cabe papel importante. É necessário pesquisar muito no que concerne a um ensino adaptado às múltiplas necessidades das crianças com deficiência mental e que seus professores tenham uma formação séria. Isto, acredito, mobilizará a pesquisa e os cursos de formação de professores nos próximos anos.

Pereira (2012, p. 11) analisa que no passado a inclusão de crianças com deficiência era opcional para os pais matriculá-los na escola. Atualmente crianças com deficiência na origem ou na gravidade têm os seus direitos fundamentados como qualquer criança na sua idade.

Pereira (2012, p. 3) analisou:

[...] algumas questões relativas à função estruturante que a escola e a família precisam exercer com essa criança, ou seja, na constatação de uma necessidade educacional especial de um sujeito, em função de uma deficiência intelectual, a família e a escola precisam oferecer subsídios e oportunidades sociais para que ela se desenvolva, a partir de valores como respeito, aceitação e admiração. Durante muito tempo, as crianças com deficiência, as que frequentavam a escola, deveriam ser educadas em salas separadas, pois as crianças consideradas normais precisavam aproveitar melhor das instruções que lhes eram proporcionadas.

3. Considerações Finais

O artigo tem a intenção de abordar as questões pertinentes sobre a deficiência intelectual na alfabetização e como esse processo foi gerado, observando ambientes escolares das escolas públicas de São Paulo na região da Zona Leste. A escola deve ter em seu projeto político-pedagógico um currículo flexível. Apoio de todos para esses novos desafios pedagógicos, incluir e integrar são ferramentas essenciais para que todos participem desta construção. O professor dentro da sala de aula tem um importante papel de que todos os alunos tenham os seus direitos preservados e uma educação que lhes permita se tornarem autônomos.

Na maioria das escolas da rede municipal e estadual, os docentes integram de forma satisfatória os alunos com DI, mesmo que tenha na proposta pedagógica um planejamento específico da escola, ainda se tem dificuldades de se trabalhar com crianças especiais. Os docentes e pedagogos recebem orientações e treinamentos para acompanhar processos de ensino-aprendizagem na sala de aula de forma a atingir um grau máximo de aproveitamento da turma, e tornando a ação satisfatória por um todo, atendendo às particularidades de cada aluno. Portanto, é essencial reforçar o planejamento de maneira flexível, no intuito de atingir a participação de todas as crianças para uma interação uniforme nas atividades propostas.

Pela pesquisa, nota-se, ainda, que há dificuldades vividas por alunos no processo de aprendizagem, porém o educador aborda e organiza suas atividades dirigidas, com metodologias diferenciadas, recursos específicos e critérios de avaliação que permeiam as necessidades essenciais da criança.

A pesquisa visa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na educação da criança com DI e que ela possa ser inserida sem meios de exclusão com uma formação sólida permeando a linha do conhecimento sem reflexo da desigualdade na educação da escola.

1. Referências

BELO, Chantal; CARIDADE, Helena; CABRAL, Luísa e SOUSA, Raquel. Deficiência Intelectual: Terminologia e Conceptualização. *In*: CAMACHO, Maria José. **Eixos de Esperança**, ano 6. Funchal: Revista Diversidades, 2008, nº 22, pp. 4-8. Disponível em: <http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_22.pdf> Acedido em 01 de Junho 2013.

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. *In*: COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús *et al.* **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Tradução: Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp.290-292.

BONETI, Rita Vieira de Figueiredo. O papel da escola na inclusão social do deficiente mental. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**, São Paulo: Memnon, Editora Senac, 1997, pp. 169-170.

BUENO, José Geraldo Silveira. A integração social das crianças deficientes: a função da educação especial. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**, São Paulo: Memnon, Editora Senac, 1997, p. 57.

CAVALCANTE, Meire. *In*: **Revista Nova Escola**, São Paulo, ed. 182, maio de 2005. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacao-especial/escola-todas-criancas-424474.shtml>> Acedido em 26 de Novembro de 2013.

CENP-CAPE. **Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – Centro de Apoio Pedagógico Especializado**. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/inclusao_social.asp> Acedido em 12 de Dezembro de 2013.

COLL, César. Os alunos com Deficiência Mental. *In*: COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Tradução: Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.195.

D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. A integração do aluno com deficiência mental na escola regular. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com**

deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema, São Paulo: Memnon, Editora Senac, 1997, p. 101.

FIERRO, Alfredo. Os alunos com Deficiência Mental. *In*: COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Tradução: Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 213.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de e GOMES, Adriana L. Limaverde. Expectativas do entorno, ensino e interações escolares. *In*: FERNANDES, Anna Costa; BATISTA, Cristina Abranches e Mota; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**, SEESP / SEED / MEC, Brasília/DF – 2007, pp. 49-50. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_dm.pdf> Acedido no dia 08 de Junho de 2013.

FILHO, Júlio de Mesquita. Tese, **inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual: práticas pedagógicas no ensino comum e no atendimento educacional especializado**. Campinas: UNICAMP, 2012, pp. 1-7. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/1965p.pdf>> Acedido em 26 de Novembro de 2013.

GUINÉ, Climent. A avaliação. *In*: COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Tradução: Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp.275-288.

IDE, Sahda Marta. A integração do deficiente mental: algumas reflexões. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**, São Paulo: Memnon, Editora Senac, 1997, p. 213.

KAUARK, Fabiana da Silva e SILVA, Valéria Almeida dos Santos. Artigo, Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e ações psico & pedagógicas. *In*: **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, vol. 25, nº 78, 2008, p. 1. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862008000300009&script=sci_arttext> Acedido em 26 de Novembro de 2013.

LEÃO, Célia. **Proposituras_Projeto de lei.doc - Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2011, pp. 2-3. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.al.sp.gov.br%2Fspl%2F2011%2F04%2FPropositura%2F21978770_1002808_pl227.doc&ei=LnSGUvjBCoedkQfjwYHIDQ&usg=AFQjCNFARua0QuwLctjX-ffU2WSNeIYnfg&bvm=bv.56643336,d.eW0> Acedido em 01 de Junho de 2013.

LOPES, Renato Paula Vieira; MARQUEZAN, Reinaldo. **O envolvimento da família no processo de integração/inclusão do aluno com necessidades especiais**,

2000, nº 15. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm>> Acedido em 26 de Novembro de 2013.

MARCHESI, César. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. *In*: COLL, César e PALACIOS, Jesús *et al.* *In: Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Tradução: Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.19.

MEDEIROS, Karla Maria da Silva. *Síndrome de Down*. Rio de Janeiro, s.d., p. 01. Disponível em: <http://www.diversa.org.br/uploads/gestao_publica/caderno_pedagogico_deficiencia_intelectual_sindrome_de_down.pdf> Acedido em 26 Novembro de 2013.

PANIAGUA, Gema. As famílias de crianças com necessidades especiais. *In*: COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Tradução: Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp. 330-345.

PEREIRA, Josiane Eugênio. Artigo, **A infância e a deficiência intelectual: algumas reflexões**. UNESCO, 2012, p. 3. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2044/690>> Acedido em 26 de Novembro de 2013.

PRIETO, Rosângela Gavioli. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; Valéria Amorim Arantes, organizadora. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p.34-39.

SAINT-LAURENT, Lise. O papel da escola na inclusão social do deficiente mental. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**, São Paulo: Memnon, Editora Senac, 1997, p. 67.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Integração: do e de quem estamos falando?. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**, São Paulo: Memnon, Editora Senac, 1997, p. 64.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Educação: Fazer e aprender na cidade de São Paulo**. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008, p. 87.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais – Educação Especial**, Secretaria Municipal de Educação/São Paulo: SME/Diretoria de Orientação Técnica (DOT), 2007, p. 60.

SHIMAZAKI, E. M.; MORI, N. N. R. Alfabetização de alunos com retardo mental: uma alternativa interdisciplinar. *In*: Marquezini, M. C. *et al* (orgs). **Perspectiva multidisciplinar em Educação Especial**. Londrina, 1998, v.1, pp. 55-58.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. Tese, **Letramento em Jovens e Adultos com Deficiência Mental Educação do deficiente mental**, São Paulo, 2006. Disponível em:

<<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0C DUQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.teses.usp.br%2Fteses%2Fdisponiveis%2F48%2F48134%2Fde-05062007-102410%2Fpublico%2FTeseElsaMidoriShimazaki.pdf&ei=VyGRUt6bMsTPkQe-m4G4Dg&usg=AFQjCNHrpdt4lzJJ-ONnZH6k6ZRpSZW9xA&sig2=tUTrkBsZ4kKZAaBskjyLyA&bvm=bv.56988011,d.eW0>> Acedido em 01 de Junho de 2013.

SPODEK, Bernard e SARACHO, Olivia N. As diferenças individuais. *In: Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre, ArtMed, 1998, pp.118-119.

SPODEK, Bernard e SARACHO, Olivia N. As teorias do desenvolvimento e a educação para primeira infância. *In: Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre, ArtMed, 1998, p.82.

VYGOTSKI, L.S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.