

## SER PROFESSOR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UMA PERSPECTIVA SÓCIO-INTERACIONISTA

Fabiana Barbosa Alves<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente texto se propõe a aprofundar o conhecimento sobre a abordagem sócio-interacionista, na perspectiva de Vygotsky, suas relações entre aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual e como as práticas pedagógicas dos professores podem estimular ou impedir o desenvolvimento destas crianças. Ainda como objetivo, busca-se verificar como será possível ampliar a dimensão simbólica do sujeito deficiente intelectual com base na abordagem sócio-interacionista, buscando compreender as práticas pedagógicas dos professores de crianças com deficiência intelectual e como pensam e elaboram seu plano de trabalho, procurando refletir sobre as possíveis ações que auxiliem os profissionais da educação a ressignificar a sua prática pedagógica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Deficiência intelectual. Sócio-interacionismo. Aprendizagem. Desenvolvimento.

*Be a teacher of children with intellectual disabilities on a socio-interactionist perspective*

**ABSTRACT:** This paper aims to deepen the knowledge about the socio-interactionist approach, in the perspective of Vygotsky, their relations between learning and development of children with intellectual disabilities and how teachers' pedagogical practices can stimulate or prevent the development of these children. Still as objective we seek to see how it will be possible to expand the symbolic dimension of the subject with intellectual disability based on the socio-interactionist approach, seeking to understand the pedagogical practices of teachers of children with intellectual disabilities and how they think and prepare their work plan, seeking to reflect on the possible actions that help the education professionals to reframe their practice.

**KEYWORDS:** Intellectual disability. Socio-interactionist. Learning. Development.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a estudar e a compreender as práticas pedagógicas dos professores de crianças com deficiência intelectual, tendo como suporte a abordagem sócio-interacionista de Vygotsky. O interesse pelo assunto começou com o estudo de alguns textos que falavam da deficiência intelectual e, sobretudo, dos estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual.

A motivação pelo tema se constitui, ainda, no desejo de compreender, de buscar, de tentar fazer algo que valorize o sujeito e não apenas sua deficiência, possibilitando, assim, a ruptura entre a relação

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, professora da rede pública municipal de Uberlândia, Minas Gerais (biabalves@yahoo.com.br).

normal/patológico, visto que as instituições de ensino valorizam sobremaneira o tratamento ao aluno com deficiência intelectual. As práticas escolares estão permeadas por processos excludentes que levam em conta apenas o diagnóstico médico, e esquece-se que a criança é um ser simbólico que possui uma deficiência, justificando, desta forma, o seu não fazer, visto que não vai mesmo aprender.

Os professores de alunos com deficiência intelectual se deparam com muitos desafios e limitações em sua prática pedagógica, visto que muitos deles desconhecem as características da deficiência e o que poderiam fazer para que seu aluno avançasse e aprendesse a linguagem simbólica. Desconhecem ainda, o que poderiam movimentar dentro da própria escola e perante os sistemas de ensino para conseguir recursos que contribuam com a aprendizagem do aluno.

Por este motivo alguns professores seguem práticas de exclusão que nada contribuem para o desenvolvimento cognitivo e simbólico destes alunos. As crianças com deficiência intelectual apresentam determinadas características e, na maioria das vezes, dificuldades cognitivas que influenciam e que podem prejudicar a sua aprendizagem. Para além destas dificuldades, estes alunos poderão apresentar problemas ao nível da autonomia pessoal e social, comunicação, relações socioafetivas, entre outros.

Vários estudos vêm sendo realizados, sobretudo, embasados nessa abordagem sócio-interacionista e, assim, um novo paradigma para a compreensão e o atendimento à pessoa com deficiência intelectual vem sendo adotado, privilegiando-se um enfoque multidimensional, baseado numa definição mais funcional da inteligência. Esse enfoque busca enfatizar a importância da interação socioafetiva e cognitiva das pessoas com deficiência intelectual entre si e com outras pessoas, bem como tipos, formas e intensidade de apoio necessário à melhoria da capacidade funcional dessas pessoas.

Para este trabalho privilegiou-se alguns autores que, como Vygotsky (1993, 2007), admitem que o funcionamento da mente é social e o homem é um ser histórico, cultural e simbólico. Desta forma, o estudo de Padilha (2001) e Marques (2001) que têm realizado diversas pesquisas sobre a deficiência intelectual e as práticas pedagógicas escolares, fundamentou em grande parte a compreensão da abordagem sócio-interacionista de Vygotsky.

Padilha (2001, p. 14) buscou compreender os modos de constituição do sujeito simbólico, pois entende que “o ser humano integra em si realidades culturais, portanto, simbólicas”. Esta autora acredita que o simbólico é constitutivo do sujeito e responsável por sua aprendizagem e desenvolvimento. Assim, para que o processo de desenvolvimento cultural aconteça, é importante a apropriação e o domínio das relações sociais e reais entre as pessoas.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento das crianças não é naturalmente determinado, mas decorre de suas interações com o meio social, pois é a partir de suas inter-relações com o outro que ela vai internalizar conhecimentos, trazendo para dentro de si os valores e conceitos vivenciados fora de si, e constituindo-se como sujeito que se desenvolve e se transforma, modificando, assim, o meio em que vive.

De acordo com Vygotsky (2007), mesmo que as crianças com deficiência intelectual tenham limitações em suas funções mentais superiores (percepção, atenção, memória), o seu desenvolvimento não está comprometido, visto que ele pode acontecer nas relações sociais estabelecidas pelas crianças.

Neste sentido, Padilha (2001) realizou um trabalho com uma jovem de 18 anos que tinha o diagnóstico de deficiência intelectual grave, que estabelecia poucas relações com as pessoas, quase não se comunicava e nem movimentava o braço direito. Não tinha muita compreensão da realidade à sua volta, mas tinha sentimentos e precisava da voz de alguém que a ajudasse a compreender os símbolos e seus significados que, até então, não lhes fazia nenhum sentido.

Padilha (2001) trabalhou com esta jovem ao longo de três anos e conseguiu progressos surpreendentes, visto que ela passou a fazer uso da linguagem, a assimilar os gestos e signos, que lhe eram indiferentes. Também começou a fazer escolhas, a fazer valer suas vontades, tal como qualquer jovem da sua idade. Conseguiu, por meio da narrativa, estabelecer uma nova relação com a linguagem, podendo organizar-se no tempo e no espaço vivido ou imaginado, aprendeu a colocar-se no lugar do outro e de si mesma.

Esta jovem não aprendeu a ler e a escrever sozinha, mas já conseguia estabelecer relações entre alguns números e letras, a fazer desenhos com detalhes significativos do mundo real que a cercava, a participar ativamente de jogos aprendendo a seguir regras, a fazer uso dos objetos culturais para os hábitos de higiene, alimentação, comunicação e lazer. Ela, agora, participava da vida social e cultural como todos os jovens da sua idade, com muito mais possibilidades para continuar aprendendo e, conseqüentemente, se desenvolvendo.

Marques (2001) trabalhou na perspectiva de compreender as práticas pedagógicas dos professores de crianças com deficiência intelectual, numa perspectiva de inclusão ou exclusão desses alunos. Sua pesquisa mostrou como a escola regular e a escola especial estigmatiza o sujeito com deficiência, considerando-o tão somente pela patologia em si, tirando dele todas as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento enquanto sujeito histórico e social que precisa de mediações para se constituir.

Alguns professores recusam-se a trabalhar com crianças com deficiência intelectual e outros trabalham por dó, por interesses financeiros, porque são obrigados, ou porque sentem que fazendo isso estarão incluindo esta criança. Mas as práticas demonstram que os professores, sobretudo das escolas regulares, possuem muitas limitações para ensinar alunos com deficiência intelectual.

Há professores que acreditam que estes alunos podem se desenvolver, alguns acreditam que não se desenvolvem e para outros eles nem deveriam estar na escola regular, pois acreditam não dar conta de lidar com estas crianças, pois faltam estruturas físicas, didáticas, metodológicas e humanas para ensinar alunos com deficiência intelectual.

Estas práticas escolares e sociais de exclusão não levam em conta o sujeito simbólico, que tem uma história, que precisa se relacionar, se comunicar, estabelecer sentido entre os signos e seus significados, que precisam se constituir enquanto seres que vivem no mundo e para o mundo.

A abordagem sócio-interacionista de Vygotsky (1997, 2003) será a mola propulsora para a compreensão de uma prática inclusiva que respeita a criança com deficiência e que busca meios metodológicos, pedagógicos e sociais para que seu aprendizado e desenvolvimento aconteçam.

Vygotsky (2007, p. 109) acredita que “a socialização da criança não só ativa e exercita suas funções psicológicas, como é a fonte do surgimento de uma conduta determinada historicamente”. Assim, para que a criança com deficiência intelectual desenvolva suas funções psicológicas, ela precisa estabelecer relações com os signos culturalmente construídos, pois, como complementa Vygotsky (2007, p. 109), “a relação social é a fonte do desenvolvimento dessas funções, particularmente na criança deficiente mental”.

A deficiência intelectual constitui um desafio e uma limitação para a maioria dos professores e para as escolas, sobretudo as de ensino regular, tendo em vista a complexidade de seu conceito e a falta de conhecimento e de formação dos profissionais que vão trabalhar com estas crianças.

Por este motivo, o objeto deste estudo é verificar como será possível ampliar a dimensão simbólica do sujeito deficiente intelectual com base na abordagem sócio-interacionista, ampliando as possibilidades de interação e desenvolvimento do ser simbólico que precisa ressignificar a sua aprendizagem e sua compreensão dos signos e do mundo à sua volta.

Este estudo pretende ainda compreender as práticas pedagógicas dos professores de crianças com deficiência intelectual e como estes pensam e elaboram seu plano de trabalho, buscando refletir sobre as possíveis ações que auxiliem os profissionais da educação a ressignificar a sua prática pedagógica para, assim, estarem aptos a trabalhar com crianças com todos os tipos de deficiências, sobretudo, as com deficiência intelectual, numa perspectiva inclusiva que atenda a todas as necessidades socioafetivas, culturais, históricas e linguísticas dessas crianças.

Supõe-se ser importante conceituar antes o que seja deficiência intelectual. O decreto-lei nº 3298/1999, que dispõe sobre a política nacional de integração para a pessoa com deficiência, define a deficiência intelectual como sendo

um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer; e trabalho (BRASIL, 1999).

De acordo com definição adotada pela American Association of Intellectual Retardation (AAMR), a deficiência intelectual é concebida como

uma incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade. Funcionamento intelectual, também chamado de inteligência refere-se à capacidade intelectual geral, como a aprendizagem, raciocínio, resolução de problemas, e assim por diante (AAMR, 2006, p. 20)

Nas duas definições sobre a deficiência intelectual, percebe-se que a deficiência é uma situação que causa incapacidade e limitações. Embasando-se nestas definições médicas da deficiência, a criança geralmente chega à escola com um laudo ou atestado que comprova a sua “condição” de

deficiente intelectual, reforçando a relação normal/patológico. O modelo médico de deficiência pressupõe que as pessoas são doentes e debilitadas, e que estão fora do padrão normal do ser humano, pois se considera como normais somente pessoas saudáveis.

Desta forma, a pessoa com deficiência intelectual passa a ser discriminada pela sociedade e por sua família, que a considera incapaz de exercer as atividades “normais” que todo ser humano pode fazer: alimentar-se e higienizar-se sozinho, brincar, pensar, decidir, estudar, namorar, trabalhar etc. Por conseguinte, acabam sendo dependentes dos outros por toda a vida, pois não podem refletir, decidir ou fazer o que querem.

Na escola não é diferente, pois as crianças com deficiência intelectual ficam rotuladas por sua deficiência, e alguns professores quase nada fazem por elas, pois acreditam que por serem “deficientes mentais” não vão mesmo aprender. Esta prática reflete o despreparo dos professores diante do diferente, do que é “anormal”, e reforça a exclusão escolar, pois apenas matricular o aluno na escola não significa que ele esteja incluído, é preciso criar condições para que ele se torne um sujeito simbólico aprendente e de fato incluído em todas as atividades pedagógicas.

A inserção de pessoas com deficiência intelectual torna-se impossível quando não lhes permitimos desenvolver os instrumentos necessários para se adaptarem às condições ambientais, que mudam constantemente. No entanto, uma boa adaptação repousa sobre a faculdade de utilizar as aquisições intelectuais em diversas situações que apresentam características similares.

Desta forma, temos que “a deficiência intelectual não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento” (BATISTA e MANTOAN, 2007, p. 15).

Vygotsky defendia que as crianças com deficiência deveriam participar ativamente da vida social, pois é na interação com as outras pessoas que o ser humano, com ou sem deficiência, se desenvolve. Ele acredita que a deficiência intelectual não impede o desenvolvimento, mas que:

A criança cujo desenvolvimento está impedido por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares: mais precisamente ela tem se desenvolvido diferentemente... uma criança em cada estágio de seu desenvolvimento, em cada uma dessas fases, representa uma singularidade qualitativa, isto é, uma estrutura orgânica e psicológica específica; exatamente no mesmo caminho uma criança deficiente representa qualitativamente uma diferença, um tipo único de desenvolvimento (VYGOTSKY apud MARQUES, 2001, p. 84).

Nesse sentido, é imprescindível que a educação das crianças com deficiência intelectual considere como princípio fundamental o processo de interação e o processo de simbolização na constituição do sujeito. Padilha (2001) buscou, em suas pesquisas, compreender as possibilidades de desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual por meio dos estudos dos processos simbólicos e do estudo do papel da linguagem na constituição do sujeito, baseando-se numa perspectiva da concepção histórico-cultural.

Sua pesquisa com uma jovem de 18 anos com diagnóstico de deficiência intelectual grave lhe possibilitou ampliar a compreensão deste sujeito simbólico, histórico e cultural que, por meio da interação com outro, pode desenvolver sua linguagem verbal e gestual, aprendeu a negociar seus direitos, passou a interpretar e se fazer interpretar, passou a fazer uso dos gestos, da narração, e aprendeu a jogar, brincar e estudar, fazendo isso do seu jeito, mesmo com sua deficiência.

Isso só foi possível porque alguém acreditou na potencialidade desta jovem, que passou sua vida inteira segregada em escolas especiais e atendimentos médicos que não lhe possibilitaram quase nenhum avanço intelectual ou cognitivo. Ser deficiente é, para muitas pessoas, uma limitação que incapacita o sujeito de aprender, de viver, de ser gente. Para Padilha (2001, p. 14), “o ser humano integra em si realidades culturais, portanto, simbólicas. O simbólico é constitutivo do sujeito”.

Desta forma é que este estudo vem reforçar a necessidade de que professores e profissionais da educação compreendam melhor esse sujeito com deficiência, para que suas práticas pedagógicas não sejam segregacionistas, mas que possibilitem a estas crianças com deficiência intelectual vivenciarem alterações significativas em diferentes áreas de seu desenvolvimento e em seu funcionamento simbólico.

Neste sentido, Marques (2001) defende que,

a singularidade do desenvolvimento da pessoa com deficiência está nos efeitos positivos da deficiência, ou seja, nos caminhos encontrados para a superação do déficit. Dessa forma, a pessoa com deficiência não é inferior aos seus pares, apenas apresenta um desenvolvimento qualitativamente diferente e único (MARQUES, 2001, p. 85).

O sujeito com deficiência intelectual tem a possibilidade de simbolizar e aprender por meio da significação que faz de diferentes modos de conceber o mundo e a realidade simbólica que está inserido. Assim, Padilha entende ser importante que os sujeitos com deficiência intelectual

possam constituir-se em sujeitos mais simbólicos, ou seja, sujeitos de práticas discursivas criando e interpretando signos, dando-se a perceber e a conhecer não mais pelas incapacidades, mas pelas suas condições de funcionamento cognitivo, na e pela linguagem, com o outro, no processo dialógico, utilizando-se das palavras, dos gestos e da dramatização, assim como do desenho, do jogo e dos instrumentos culturais: sujeitos de relações (PADILHA, 2001, p. 135).

Quando a criança com deficiência intelectual aprende o sistema de signos e símbolos, suas ações e o mundo à sua volta passam a ter um significado, o que lhe proporciona compreender o que antes lhe era incompreensível. Desta forma, os professores devem, em suas práticas pedagógicas, desenvolver atividades significativas e concretas que incentivem o uso da linguagem e das funções simbólicas.

A linguagem é um importante instrumento para o desenvolvimento do sujeito, visto que ele se “constitui na e pela linguagem – na e pela relação com o outro” (PADILHA, 2001, p. 131). Neste sentido, temos que “a língua, enquanto sistema simbólico, torna-se significativa por remeter a um sistema de referências, produzido nas relações interativas, que se situam numa determinada

formação social e são por esta marcadas” (GERALDI, 1991 apud PADILHA, 2001, p. 135).

A linguagem está relacionada ao pensamento humano, visto que “os significados das palavras, que são construídos socialmente, cumprem tanto a ação de representação quanto a de generalização, o que permite a reconstrução do real ao nível do simbólico” (MARQUES, 2001, p. 88). Vygotsky (2007, p. 18) explica que “signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas”.

Compreende-se, assim, que as crianças com deficiência utilizam-se da linguagem para se comunicar, e quando lhes falta este instrumento, elas precisam fazer uso de outro que lhe permita interagir com o meio em que vive e com as pessoas à sua volta, criando, assim, significações por meio de gestos, olhares, desenhos, símbolos, entre outras formas de comunicação.

Muitos profissionais da educação ignoram estas possibilidades, e acreditam que por apresentarem um déficit cognitivo, é perda de tempo fazer algo por essas crianças, visto que elas estão na escola somente em razão de uma lei que determina que frequentem escolas regulares. Outros profissionais deixam a criança na sala de aula por dó, ou por acreditarem que, fazendo isso, estarão contribuindo para a inclusão desta criança na escola e que os alunos “normais” também terão a oportunidade de aprender a conviver com as diferenças.

São poucos os profissionais da educação que situam sua prática pedagógica numa formação interacionista do desenvolvimento do sujeito, buscando efetivamente que esta criança com deficiência intelectual se reconheça enquanto sujeito simbólico que está no mundo para significá-lo e se significar.

Estas práticas demonstram o despreparo das escolas e destes profissionais no que se referem à inclusão de pessoas com deficiência, sobretudo a intelectual, haja vista que a limitação imposta pela deficiência é marca permanente de seus discursos, o que os livra de serem considerados profissionais mal sucedidos por não terem obtido a aprendizagem necessária de seus alunos. Assim, a culpa pelo fracasso escolar e da não aprendizagem passa a ser do aluno e não da prática pedagógica que foi desenvolvida pelo professor na escola.

Contrapondo-se a estas práticas, Marques (2001, p. 133) defende que

resignificar as concepções de desenvolvimento, aprendizagem e sua interrelação constitui um passo decisivo na direção da construção de uma escola que atenda à diversidade e de uma formação de professores pautada nos preceitos da inclusão.

No entanto, para resignificar o ensino e a formação de professores é necessária uma reorganização do trabalho escolar, que considere todos os importantes aspectos da prática pedagógica dentro de uma concepção educacional inclusiva.

É imprescindível que os professores levem em conta que este sujeito com deficiência é um ser histórico, cultural e social que traz consigo muitos conhecimentos prévios, que ainda não

foram sistematizados no contexto escolar, devido às suas “limitações”, mas que são importantes para o seu desenvolvimento. Ademais, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil começam desde o seu nascimento, com a percepção do mundo e sua interação com a realidade simbólica.

Vygotsky (2007) considera que toda e qualquer situação de aprendizagem com a qual o indivíduo se defronta na escola decorre sempre de fatos anteriormente vividos e que este processo de aprendizagem inicia-se antes de a criança frequentar o aprendizado sistematizado da escola. Desta forma, não é somente na escola que a criança vai aprender e se desenvolver, mas ela deve lhe possibilitar meios eficazes para que isso aconteça.

A aprendizagem estimula e ativa na criança os processos de desenvolvimento interiores, que se converterão em aquisições internas para ela. Portanto,

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY et al. 2006, p. 115).

Ao propor um aprendizado ao aluno com deficiência intelectual, o professor deverá pensar no nível de seu desenvolvimento e considerar que esta criança não é somente um ser com deficiência, mas um sujeito simbólico que precisa interagir e vivenciar situações que facilitem sua compreensão do objeto.

Temos então que “o aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar: é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas” (VYGOTSKY, 2007, p. 92). Considera-se, portanto, que a aprendizagem escolar orienta e estimula os processos internos de desenvolvimento da criança com deficiência intelectual.

Neste sentido, Vygotsky (2006, p. 116) elucida que “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial”. Desta forma, as práticas pedagógicas dos professores não podem ser omissas, impedindo que estas crianças aprendam e se desenvolvam numa perspectiva sócio-interacionista, que reconhece como importantes o uso de signos e símbolos, que estimula a linguagem e outros recursos socioculturais como jogos, desenhos, gestos, narrativas, dramatizações, e uso significativos de objetos culturais.

Caminhando em sentido inverso à abordagem sócio-interacionista, muitos professores projetam suas dificuldades em lidar com alunos com deficiência intelectual em diversos fatores externos, reforçando a postura de exclusão que adotam em suas práticas cotidianas. Assim, o problema estaria no aluno com deficiência intelectual e na patologia que o impede de aprender, ou na família que rejeita o filho ou não o auxilia em seu desenvolvimento, na sociedade que estigmatiza, nas condições precárias da escola, na falta de recursos materiais e físicos, no excesso de alunos nas salas de aula e mesmo na falta de tempo, visto que eles precisam cumprir o cronograma estabelecido no currículo da escola.

Existem muitas dificuldades e barreiras no processo educativo, mas o professor não deve olhar

a deficiência somente como uma patologia ou doença, e sim modificar seu modo de ver e compreender este sujeito que traz com ele muitas possibilidades de aprendizado e desenvolvimento.

Nesta perspectiva, Padilha (2001, p. 186-87) considera que “a atividade mental revela-se no terreno semiótico”, visto que “a significação constitui a expressão da relação do signo, como realidade isolada, com uma outra atividade, por ela substituível, representável, simbolizável”.

Quando consideram somente a limitação causada pela deficiência intelectual, os professores passam a simplificar e a reduzir as tarefas e os conteúdos escolares, utilizando-se de objetos concretos, reais, palpáveis. Esta prática dificultará a compreensão de pensamentos e objetos abstratos por este sujeito. Vygotsky acredita que os professores, ao procederem desta forma,

falham em ajudar as crianças retardadas a superarem as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter. Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007, p. 101-02).

Desta forma, a prática pedagógica deve estimular os alunos com deficiência intelectual a desenvolverem seu pensamento abstrato, possibilitando-lhes resignificar suas ações, constituindo-se em sujeitos simbólicos. O professor precisa constituir-se como mediador desta criança, ajudando-a a se estabelecer como sujeito que aprende e se desenvolve, como um sujeito do discurso, como sujeito que significa, como sujeito que se mergulha cada vez mais no mundo dos signos.

O grande desafio que se depara é o de ajudar este sujeito com deficiência a se integrar às práticas sociais, sem influenciar-se com elas, passando a se constituir como ser cultural com seus próprios aspectos pessoais e com suas limitações biológicas, mas com muitas possibilidades de aprendizado e desenvolvimento.

Assim, é necessário resignificar a educação e a formação dos professores para que se possa ter uma prática inovadora e sócio-interacionista a fim de saber fazer e de saber pensar as possibilidades infinitas que poderão ser estimuladas nas crianças com deficiência intelectual.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO INTELECTUAL. **Retardo mental:** definição, classificação e sistemas de apoio. Tradução de Magda Franca Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 10. ed., 2006.

BATISTA, C. A. M. e MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva:** atendimento educacional especializado para deficiência intelectual. Brasília, MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

MARQUES, L. P. **O professor de alunos com deficiência intelectual: concepções e prática pedagógica**. Juiz de Fora: UFJF, 2001. 202 p.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente intelectual**. 2. ed.. São Paulo: Autores Associados, 2001. p. 194.

VIGOTSKY, L. S. Fundamentos de Defectologia. **Obras Escogidas**. New York, London: Plenum Press, 1993.

. **A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. 228 p.

Submetido em 30 de agosto de 2010

Aprovado em 18 de novembro de 2010